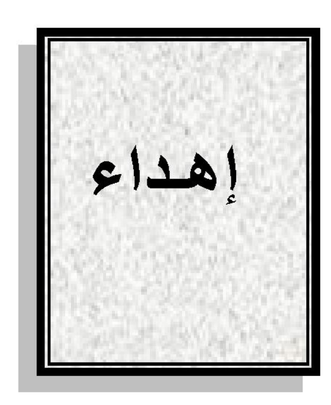
فلســـفـــة التربيـــة

رؤيــة تحليليــة ومنظـور إسلامـي

الأستاذ الدكتور
سعيد إسماعيل علي
أستاذ أصول التربيـة
كلية التربية - جامعة عين شمس

الأستاذ الدكتور
هانئ عبد الستار فرج
أستاذ أصول التربيـة
كلية التربية - جامعة الإسكندرية


إهـداء

المحتويات



فلسفـــة التربيـــة

محاولـة للتوضيحـح المنطـقي

" ثُقــاس حضــارة الأمـــة وثقافتـــها بمقـــدار شـــيوع التفلســف الصحـيح
فيــها ؛ ولـذلك فـإن أجل نعمـة يـنعم الله بهـا علـي بلـد مـن الـبلاد هي أن يمنحه فلاسفة حقيقيين."

ديكـارت

مقدمـة :

ليس من المبالغة القول بأن الفلسفة تعيش هذه الأيام حالة من " الأزمة "؛ فالفلسفة - شأن عديد من ميادين المعرفة - قد " شهدت صعوداً، وهبوطاً، وتغيراً ... ذلك أن أي مسعى بحثي يفقد - مع الوقت - قوة الدفع ليصيبه شيء من الفتور، أو الوهن . وهذا ما حدث بكل تأكيد في العلم، كما حدث في الفلسفة ".[١]

فإذا ما نظرنا إلى الفلسفة من زاوية تاريخية، فإننا نلحظ أن طبيعة "وظيفة" الفلسفة كانت دوماً - وحتى وقتنا الراهن - مشكلة فلسفية دار حولها كثير من الجدل ؛ منذ ذلك الاختلاف بين "سقراط" و"أنكساجوراس" . ومن ثم فالقول أن الفلسفة هي "مشكلة" الفلسفة الأولى ؛ يُعد قولاً صائباً وسديداً.[٢] وبالطبع فإن حدّة هذا المشكل قد تزايدت منذ بدايات القرن العشرين وإلى اليوم، خاصة فيما يتعلق بما يمكن أن تقدمه الفلسفة للإنسان المعاصر، وما يمكن أن تتطلع الفلسفة إلى إنجازه وفعله؛ الأمر الذي أسهم - في المحصلة النهائية - في بزوغ حالة من "التشكك" في شرعية الفلسفة ذاتها، وشيوعها ؛ ساعد عليها - وأججها - ما حققته العلوم التجريبية من نجاحات وإنجازات.

ومما يزيد من تعقيد الموقف، اختلاف الفلاسفة فيما بينهم - منذ فجر الفكر اليوناني - في موضوع الفلسفة، والغاية منها، والمنهج المستخدم في التفلسف؛ الأمر الذي جعل الوصول إلى تعريف جامع مانع للفلسفة أمراً متعذراً، بل محالاً ؛ فلكل مذهب فلسفي تعريف يلائم وجهة نظره، فالتعريف الذي يتبناه فيلسوف طبيعي يرفضه ،

ويدحضه فيلسوف سفسطائي. كما أن لكـل عصـر فلسـفي تعريفـاً لا يصدق على عصر آخر، فالتعريف الذي كان سـائداً فـي العصـر اليوناني لم يعد مقبولاً، ولا مستخدماً في العصور الحديثـة. وعليـه، فليس للفلسفة تعريف إلاّ يثير الجدل والخلاف؛ فكل تعريف ينطـوي - في صميمه - على موقف فلسفي بعينه.

على أن اختلاف الفلاسفة في تعريفهم الفلسفة لا يعنى مطلقـاً أنها لا تملك موضوعها الخاص، بل هو يدلنا - فقط - على تعدد ينابيع الفلسفة في صميم الحياة والخبرة الإنسانية. فالفلاسفة يجمعـون علـى ضرورة السعي نحو المعقول، ولزوم الكشف عـن معـاني الأشـياء، وأهمية البحث عن قيمة الحياة الإنسانية، ولكنهم يختلفون - فيما بينهم - في مصادر هذا البحث، ووسائله، وطبيعة تلك "المغامرة الاستكشافية" - على حدّ تعبير اليونانيين - التي يقوم بها الفيلسـوف فـي مطاردتـه للحقيقة. ومهما تفرق الفلاسفة حول موضوع الفلسفة وغايتها ومنهجها، فالجميع يكاد يكون متفقاً على القول بأن الفلسفة ضـرب مـن النظـر العقلي الذي يهدف إلى معرفة الأشياء على حقيقتها.(٣)

معنى فلسفة التربية :

أحسب أن أيسر المداخل المنهجية وأمتعهـا للتقـديم لفلسـفة التربية ؛ هو أن نحدد ونحصر الكيفية التي "يسـتخدم" فيهـا المفهـوم (فلسفة التربية)، والفحص المعمق للألفاظ ودلالاتها، والأغراض التـي يخدمها استخدام اللفظ على هذا النحـو أو ذاك. وفـى عبـارة أدق ، أن "نرى من خلال" الألفاظ - حسب تعبير "فتجنستين" *Wittgenstein*

- ، ما يعين في المحصلة النهائية علـــى رســـم "خارطـــة" للمفهـــوم *mapping of the concept* تكشف فـــي وضـــوح عـــن مكوناتـــه وتضاريسه، فضلاً عن تحديد تخومه وآفاقه.

ولعل مراجعة مدققة لعناوين الكتب - في أي لغـــة - التـــي يزخر بها ميدان فلسفة التربية؛ لتظهر أن مفهوم فلسفة التربيـــة عـــادة ما يشار إليه بواحد من الاستخدامات الرئيسة التالية (ويقينـــاً هنالـــك تنويعات في هذه الاستخدامات) :

١. فلسفة التربية *Philosophy of Education*
٢. الفلسفة والتربية *Philosophy and Education*
٣. الفلسفة في التربية *Philosophy in Education*
٤. الأصول الفلسفية للتربية *Philosophical foundations of Education*

فـــإذا مـــا تناولنـــا الاســـتخدام الأول :**"فلســـفة التربيـــة" *Philosophy of Education*** ، فإننا "نرى" أنه يتكون من لفظـــين هما "فلسفة" ، و"تربية" تربطهما أداة تفيد "التخصيص" هي " الـــ " (*OF*)، الأمر الذي يعنى - من زاوية لغوية - وبحســـب اصـــطلاح فقهاء اللغة أن اللفظ الأول: (فلسفة) نكرة شـــائع ، وعـــام ، ومـــبهم ، ومطلق ، ومن ثم فإن إزالة الإبهام عن اللفظ تقتضى أن نضيف إليـــه لفظاً مُعرفاً مُحدداً (التربية) لكي يكتسب اللفظ النكرة هويته.

إن هذه الخصيصة اللغوية، هي ما يشار إليها من زاوية فلسفية بمسألة " دلالة الـــ ... في فلسفة الـــ ... " [٤] فحين يتحدث أي منا عن

الفلسفة، يكون منطقياً أن نتساءل: عن أي فلسفة تتحدث؟ أو عند من؟، حيث يتعين وجود "مجال" ، أو "موضوع" يدور حوله التفلسف، فالفلسفة ومنذ فجر الفكر اليوناني كانت - ولمّا تزل - فلسفة الأخلاق، وفلسفة الجمال، وفلسفة القانون .... , فكل فلسفة – إذن – هي " فلسفة الـ ... " ، فما المنطق إلا فلسفة الاستدلال ، و الإبستمولوجيا هي فلسفة المعرفة ... وعليه ، يمكن القول بوجود " فلسفة الفلسفة " تلك التي تعنى بدراسة طبيعة الفلسفة ومحتواها واستخدامات التفكير الفلسفي.[٥]

وعليه، يشير هذا الاستخدام إلى ما أطلق عليه "شفلر" *Scheffler* "البعد التاريخي" في العلاقة بين الفلسفة والتربية ؛ حيث كانت البدايات الأولى للتأمل الفلسفي تدور حول اهتمامات ومسائل تربوية. وما محاورات " سقراط " الخالدة إلاّ شاهد على ذلك. كما "ترى" - من خلال هذا الاستخدام - "بعداً فلسفياً " في العلاقة بين الفلسفة والتربية؛ فميدان التربية يزخر بالأسئلة والمشكلات ذات الطبيعة الفلسفية التي تتطلب تناولاً فلسفياً، ومن ثم فقد جذبت انتباه الفلاسفة وعنايتهم منذ " سقراط " وحتى هذا اليوم ؛ لتكون التربية " مجالاً " يدور حوله التفلسف.

وبناءً على ذلك يمكن القول : "إن تاريخ فلسفة التربية يماثل تاريخ الفلسفة، فكلاهما بدأ مع " أفلاطون "، وما كتاب " الجمهورية " إلا تحفة كلاسيكية في فلسفة التربية" [٦] ، بل أن بعضاً قد ذهب إلى التأكيد - ولهم في ذلك منطق ورؤية - أن فلسفة التربية تُعد من أقدم ميادين المعرفة، ومن أحدثها في آن: أمّا من جهة كونها "أقدم"

الميادين ، فيعود إلى ما أفرده إياها " أفلاطون " مــن عنايــة تناولــت طبيعتها ومقاصدها ومحتواها، وإن كانــت قــد تبلــورت ، وتحــددت ملامحها ، ومعالمها مع بدايات القرن العشرين ؛ كأول محاولة "منظمة *systematic* على يد "جون ديوى".[٧]

أمّا الاستخدام الثاني :" **الفلسفة والتربيــة** " ***Philosophy and Education*** فيشير إلى لفظين يطلقان على ميدانين معــرفيين: (الفلسفة ــ التربية)، ولكل منهمــا - بــالقطع - طبيعتــه ومحتــواه ومقاصده، ويربط بينهما أداة هي "و" (*And*) تفيد الاقتران والمغايرة، وقد تشي بالترتيب حسب اصطلاح علماء اللغة. وعليه، يمكــن أن "نرى" - من خلال هذا الاستخدام - أنه وبرغم ما يوجــد مــن اختلاف (مغايرة) بين ميداني الفلسفة والتربية ؛ توجد "علاقة منطقيــة" بينهما تجعل "الاقتران" واجباً ملزماً ؛ حيث لا يمكن أن تكون ثمة فلسفة من دون أن تتناول المسائل والاهتمامات التربوية ، وبــالمنطق نفســه فإجراءات التربية ، وعملياتها لا تستقيمان من دون الأساس الفلســفي. إنه الاقتران الذي يجعل من أي محاولة للفصل بين الفلســفة والتربيــة عملاً تعسفياً ، وظالماً ، ومعبراً عن أقصى درجات " اللامســئولية الفكرية " حسب وصف " فرانكينا ".

ولكم كان " ديوى" بديعاً ، وبليغاً ؛ حين أكد علــى "حتميــة" الاقتران و "منطقيته" بين الفلسفة والتربية بقولــه: " إن التربيــة هــي المختبر الذي تقاس فيه الأفكار الفلسفية، وأن أي نظرية فلسفية لا تؤدى إلى تحسين العمل التربوي ، تعد مصطنعة. وعليه، تكون الفلسفة فــي أدق معانيها هي النظرية العامة للتربية."[٨] كما يشير هــذا الاســتخدام

أيضاً إلى " ترتيب " العلاقة بينهما: فالفلسفة أولاً، ثم التربية، حيث لا يستقيم - منطقياً - ترتيب آخر. وفى عبارة أدق : يُعد الفهم الفلسفي لمكونات " اللوحة التعليمية " وعناصرها - حسب تعبير " شفلر" - لازماً وضرورياً قبيل الولوج والاندماج في عمليات التعليم وإجراءاته. ولعل هذا هو ما يفسر مقولة " ديوى" بأن الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة.

وأما الاستخدام الثالث : **"الفلسفة في التربية" *Philosophy in Education***، فإننا "نرى" من خلاله أن اللفظين (الفلسفة ــ التربية) يربط بينهما حرف الجر "في" (*In*)، والذي يفيد كما أشار فقهاء اللغة: التحديد والاستجواف (بمعنى أن يدخل شيء صغير في جوف شيء كبير). وفى عبارة فلسفية، فإن هذا الاستخدام لا يؤكد " تحديداً " على الفلسفة بوصفها موضوعاً أو محتوى *subject – matter* ، وإنما بالأحرى يؤكد على الفلسفة بوصفها " منهجاً " *method* يُطبّق، أو يمارس " في" التربية، بمعنى أن نمارس في ميدان التربية تلك العمليات والمهام التي يؤديها الفيلسوف.

وعليه ، فإن هذا الاستخدام يشير إلى تحول في الاهتمام بالفلسفة من كونها محتوى معرفي يتعين الأخذ به أو بمضامينه التربوية، إلى الفلسفة بوصفها منهجاً ، أو نشاطاً (فن التفلسف) يؤديه الفيلسوف (الشرح، التوضيح، التحليل، التركيب، النقد ....) ؛ الأمر الذي يتطلب أن نتعلم كيف نؤدي هذا النشاط الفلسفي "في" ميدان التربية؟ أي أن نكون قادرين على التفلسف بدلاً من مجرد ترديد مقولات وأفكار بعض الفلاسفة.

وأما الاستخدام الرابـع :" **الأصـول الفلسـفية للتربيـة**" ***Philosophical foundations of Education*** فيشـير إلـى طبيعة التربية بوصفها علماً تطبيقياً (وذلك تمييزاً لها عن العلوم البحتة أو الأساسية)؛ بمعنى أن التربية ليست علماً مستقلاً قائماً بذاته، حيـث فرضت عليها طبيعة موضوعها (الإنسـان: أكثـر الظـواهر تعقيـداً وصعوبة على الدراسـة والفهـم)، فضـلاً عـن طبيعـة وظيفتهـا (بناء الإنسان وتنميته في جميع جوانب شخصيته) ضرورة أن يكـون بـين التربيـة وبـين عائلـة مـن المعـارف "علاقـة بينيـة"؛ *interdisciplinary relation* حيث تستعين التربية بما لـدى تلـك العلوم من محتوى معرفي ، وأن ما تأخذه التربية من أي منهـا يمثـل أصلاً من أصولها وهكذا تعددت وتنوعت أصول التربية ، ومن بينهـا الأصول الفلسفية للتربية.

كما يشير هذا الاستخدام - من زاوية فلسفية - إلى الالتقـاء الذي يصل إلى حدّ "التطابق" بين الفلسفة والتربية، وذلك من منطلق أن أحد "المبادئ العقلية الأولية" يؤكد على أن: لكل شـيء طبيعـة، وأن طبيعة الشيء هي المعيار الذي يحدد إمكانية إقامة علاقة مع شيء آخر وطبيعة تلك العلاقة ، حيث أنه من المحال على شـيئين متنـافرين أن يلتقيا، في حين أن الشبيه يدرك الشبيه كما قالت الحكمة اليونانية. ومن ثم، يُعد تحليل مفهومي الفلسفة والتربية أساساً للوقـوف علـى شـكل العلاقة بينهما وجوهرها ، والوقوف على حقيقة ما بينهما مـن التقـاء وتطابق ؛ الأمر الذي يفسر كنه تلك العلاقة "الحميمة" بينهما على حـد وصف " شفلر".

ومما تقدّم ، يتضح لنا "جوهر" العلاقة بين الفلسفة والتربية في أبعادها: التاريخية، والفلسفية، والمنطقية، والمنهجية، والعلمية، ومن ثم شرعية الدعوة إلى ضرورة تحقيق حالة "الانصهار" بين الفلسفة والتربية. تلك هي الحقيقة التي دفعت "شفلر" إلى التأكيد على أن أي تصدع في العلاقة بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية يُعد عرضاً لا تبرره سابقة تاريخية، ولا يبرره سبب عملي.(٩) فضلاً عما سبق ، فإن عمق العلاقة بين الفلسفة والتربية وخصوصيتها قد دفعت البعض إلى أن يتساءل : إلى أي مدى يمكن النظر في فلسفة التربية بوصفها فلسفة ؟ أو قل في عبارة أدق : إلى أي مدى يمكن أن تكون فلسفة التربية فرعاً من فروع الفلسفة العامة ؟.(١٠)

كما يتضح من الاستخدامات السابقة ؛ أن ميدان " فلسفة التربية " يمثل " مزيجاً " من ميداني الفلسفة و التربية ، ومن ثم فإنه يحمل في " مبناه ومعناه " طبيعة كل من الميدانين وخصائصهما . وعليه ، فإن التحليل الفلسفي لطبيعة الفلسفة و لطبيعة التربية سوف يكشف عن " حتمية " العلاقة بينهما من ناحية ، وعن " خصوصية " تلك العلاقة من ناحية أخرى ؛ فأي اختلاف بين الفلاسفة لا بد من أن يتبعه اختلاف بين فلاسفة التربية ، كما أن كل تغير في الاتجاه أو المزاج في ميدان الفلسفة العامة لا بد من أن يتبعه تغير مماثل في فلسفة التربية . ومن ثم نعرض فيما يلي تحليلاً لطبيعة الفلسفة ولطبيعة التربية ؛ بهدف بلوغ الغاية و المقصد : فهم طبيعة فلسفة التربية .

تحليل مفهوم الفلسفة :

مع التسليم بأن طبيعة الفلسفة جعلت من الصعب - إن لم يكن من المحال - أن نحدد: ماذا عساها تكون الفلسفة ؟ في حين يكون من اليسير أن نقرر: ماذا عساها لا تكون الفلسفة ؟ [١١] ، فإن تناول مفهوم الفلسفة بالتحليل هو السبيل الأساس لاستجلاء ما ينطوي عليه من معانٍ ومضامين، ومن ثم بلوغ التوضيح المنطقي المنشود.

ويشير استقراء الكتابات الفلسفية - في الفلسفة العامة، وفلسفة التربية على حدّ سواء - إلى أن مصطلح "الفلسفة" يستخدم بمعنى عام، وبمعنى فني خاص. أمّا الفلسفة في معناها العام فتشير إلى ما يتمتع به الإنسان - أي إنسان - من "رؤية عامة" أو "وجهة نظر" حيال الآخرين، والحياة، والأفكار، والقيم ... إلى غير ذلك. وفي إطار هذا المعنى العام فإننا كثيراً ما نسمع من بعض الناس عن حاجتنا إلى " فلسفة " للحياة ، وعن افتقارنا إلى " فلسفة " في تربية أطفالنا ورعايتهم، وتتسع دوائر استخدام المفهوم لتطول عمليات كالطهي والحياكة والزراعة....إلى غير ذلك من المجالات. وهكذا، فإن مصطلح الفلسفة في معناه العام - كما أكد " لوكاس" - يستخدم " ليعنى أي شيء ، ومن ثم فإنه لا يعنى شيئاً ".[١٢]

إن هذا المعنى العام أو "الشعبي" أو "فلسفة رجل الشارع" حسب توصيف " لوكاس" - بما يكتنفه من غموض وإبهام والتباس - قد أضرّ بكل من الفلسفة العامة وفلسفة التربية بما ترتب عليه من نتائج أوجزها "مارلر" *Marler* فيما يلي:[١٣]

١. إن استخدام المصطلح بهذه الطريقة "المبتذلة" قد أفرغ الفلسفة من مضمونها ، وجعلها عديمة المعنى لدى بعض الناس.

٢. أسهم في إغراء عديد من الناس - أو قل تجرؤهم - على الخوض في مسائل وقضايا تربوية هامة وحيوية بطريقة " سطحية ".

٣. وقف عائقاً أمام الفهم الصواب لطبيعة الفلسفة، ومن ثم صعوبة فهم وتقدير إسهاماتها الأصيلة في ميدان التربية.

أمّا إذا نظرنا إلى الفلسفة في معناها "الفني الخاص"، فيمكن أن نحدّد - أو قل نميّز - ثلاث زوايا أو مكونات : الفلسفة كاتجاه ، والفلسفة كميدان معرفي، والفلسفة كنشاط.

أولاً: الفلسفة كاتجاه *Philosophy As Attitude*

يمثل الاتجاه - بحسب اصطلاح علماء النفس - ميلاً ، أو توجهاً مكتسباً لدى الفرد، يتسم بالثبات والاستمرار، ويتجلى في سلوكه على نحو متواتر ومتسق. وعليه، يصير السؤال : ما التوجهات السلوكية التي تتدخل فيما يصدر عن الفيلسوف من أفعال (نشاط) ومن أفكار(محتوى) ؟ . تشير الكتابات الفلسفية إلى تعدد الرؤى وتنوعها أو قل وجهات النظر فيما يتعلق بتحديد تلك " الميول " التي تشكل كل ما يصدر عن الفيلسوف، ومع ذلك يمكن - بطريقة توفيقية - أن نحدّد أبرز تلك الميول وأهمها فيما يلي [١٤] : النظرة الكلية للأشياء، والنظر فيما وراء الواقع إلى الاحتمالات، والوعي بالذات والاشتباك

معها ومع الآخرين في حوار دائم، والتفتح الذهني والإعمال المستمر للعقل.

إن من أهم الصفات التي يتسم بها صاحب "المزاج" أو "الذهنية" الفلسفية هي تلك **النزعة الكلية** *Comprehensiveness* ، والميل القوى إلى الوحدة أو التركيب، فلا يُعنى بالظواهر الجزئية، ولا تستوقفه الوقائع الخاصة، وإنما يتطلع إلى الوجود ككل حسب النهج الأفلاطوني، فينظر إلى العالم ككل، ويحكم على الوجود في جملته. إنه - أي صاحب المزاج الفلسفي - بخلاف العالم، لا ينشغل بعزل المتغيرات ، ولا ضبطها ، ولا يرضى ولا يقنع بالتركيز على ظاهرة بعينها في معزل عن إطارها الكلى ، وإنما تتملكه رغبة عميقة في البحث عن علاقات الظاهرة وارتباطها بالحياة ككل. إن فكرة "الكل" قد لعبت دوراً كبيراً في نشأة التفكير الفلسفة وتطوره، فالإنسان لم يتفلسف إلا حينما خطر بباله أن يوحّد بين الموجودات في إطار عقلي أو نسق فكرى يفسر به الحقيقة كلها في شتى مظاهر تعقدها.[١٥]

ويتسم صاحب "المزاج" الفلسفي بنزعة قوية إلى " **التغلغل** " *Penetration* ونعنى بذلك الميل إلى التعمق في دراسة المشكلة بأقصى ما تسمح به قدراته ومهاراته، فيقاوم كل نظرة جزئية" ضيقة " وينفر من أي نظرة سطحية " تافهة "، وينتهج نظرة فاحصة ومدققة ومنظمة وناقدة ؛ تتيح له أن يرى المشكلة في منظورها الأعم والأشمل، متجاوزاً الواقع والوقائع ؛ وصولاً إلى ما وراءهما من احتمالات، متسلحاً بقدر كافٍ من التسامح العقلي الذي يتيح له أن يتناول المشكلة من جميع جوانبها.

أمّا السمة الثالثة التي يتميز بها " المزاج " الفلسفي فتتمثل في ذلك الميل القوى إلى "**الوعي بالــذات** " *self – awareness* ؛ ذلــك الذي يتطلب أن يكون الإنسان "قاسياً" في ممارسة الصدق مــع الــذات خاصة حين يتعلق الأمر بما لديه من افتراضـــات وتحيـــزات وربمـــا تعصبات؛ الأمر الذي يدفعه دوماً إلى تلك العملية التساؤلية التي يحاور فيها نفسه، أو قل في عبارة أدق: يدخل في مواجهة مع الــذات: مــن أكون؟ ومن أين جئت؟. فكل حوار في صميمه ضرب من المواجهـــة، وعليه يصير التفلسف في صميمه مواجهة. إن هذه المكاشفة مع الذات هي الأساس الذي يُبنى عليه، ويبدأ منه، التواصل مع الآخرين. " أيها الإنسان، إعرف نفسك "، كلمات محكمات قالها " سقراط "، حملها الناس عبر العصور معاني كثيرة، ولكنها عند صاحبها كانت تعنـــى : أيها الإنسان، تعّرف على حدودك وأدركها، وكن واعياً بإنســـانيتك. إن هذا الوعي هو الذي يعيننا على أن نعرف، وعلى أن نصلح من أمر كل شيء. ثم جاء " أفلاطون " فسار على نهج أستاذه " سقراط "، وجعل من معرفة الذات نقطة البداية في كل بحـــث فلســـفي.[١٦] إن المـــزاج الفلسفي "الحق" حوار ووصال مع الذات، والآخرين، والعالم.

وأخيراً، يتسم صاحب "المزاج" الفلسفي بنزعـــة قويـــة إلـــى **التفتح الذهني** *openness* والإعمال المستمر للعقـــل، الأمـــر الـــذي يتطلب نوعاً من "الحساسية" حيال التصورات الجديـــدة، والاحتمـــالات المتجددة عند التفكير في المشكلات القديمة. ويرتكز التفتح الذهني على ما لدى الإنسان من استعداد مكتسب للاضطلاع بمهام صعبة ومؤلمة، حيث يتبين له أن ما كان يؤديه من مهام لم يعد صـــالحاً ، ولا ملائمـــاً

لظروف الحياة لمتغيرة. على أنه ينبغي ألا يفهم من هذا أن مثل تلك "المرونة" تمثل ضعفاً في الشخصية [١٧]، وإنما هي - بالأحرى - مؤشر "أصيل" على رغبة الإنسان - بل وعلى استعداده - لأن يغير من موقفه ، ويتبنى موقفاً مغايراً إذا ما توافر لديه من الأسباب الكافية ما يدعو إلى ذلك. المزاج الفلسفي "الحق" لا يعرف التعصب لفكرة، ولا الاستبداد برأي، وإنما يبدى رغبة واستعداداً تامّين لمراجعة الأفكار والمواقف وتعديلهما. ولعل الموقف الفلسفي الذي أبداه عملاق التحليل الفلسفي الأشهر " فتجنستين " يمثل نموذجاً بديعاً لتلك النزعة الفلسفية : فبعد صدور كتابه " رسالة منطقية فلسفية " توقف " فتجنستين "عن التفلسف، وهجر الفلسفة، ومضى إلى حياة من العزلة، معتقداً - بل وموقناً - أن "الرسالة" قد قدّمت الحل النهائي لكل المشكلات الفلسفية، ومن ثم فلم تعد هنالك حاجة إلى التفلسف. ومرت سنوات، وشاءت الأقدار أن يستمع "فتجنستين " إلى محاضرة عن "أصول الرياضيات" ألقاها الرياضي الهولندي الأشهر "برو ور" *Brouwer*؛ جعلته يعيد النظر في كل ما صدر عنه، ويعاود من جديد رحلة التفلسف، ويعود إلى الجامعة؛ ليقدم نتاجاً فلسفياً خصباً وثرياً وجديداً فيما صار يعرف بفلسفة " فتجنستين " المتأخرة، تلك التي "انقلب" فيها على فلسفته الأولى أو المبكرة.[١٨]

ثانياً : الفلسفة كميدان معرفي ***Philosophy As Discipline***

يشير هذا البعد إلى الفلسفة بوصفها محتوى معرفي أو قل جسماً من المعرفة *body of Knowledge* يقدمه ميدان معرفي له

طبيعته الخاصة. ولمّا كان المحتوى المعرفي يختلف من ميــدان إلـــى آخر تبعاً لطبيعة الميدان ، وما يتمتع به من خصائص، فــإن معرفـــة "طبيعة" الميدان وفهمه *the nature of the discipline* يُعــد هـــو الركيزة الأساس للوقوف على طبيعة المحتوى وعناصره. وعليه يكون تحليل مفهوم " الميدان " هو المدخل الصواب - من زاويـــة منطقيـــة وفلسفية - لمعرفة جوهر ميدان الفلسفة وفهمه ومـــن ثـــم المحتـــوى المعرفي الذي يقدمه.

ويتكون الميدان المعرفي مـــن ثلاثـــة أجـــزاء: الموضـــوع *subject – matter* ، والمـــــنهج *methodology* ، والمحتـــــوى *content* . أمّا **الموضوع** فيمثل " المجال " الذي ينشغل به أصـــحاب الميدان والمنتسبون إليه انشغالاً تاماً ، ولا ينشغلون بما سواه، وينفـــرد أصحابه ويختصون بدراسته والبحث فيه ؛ حيث لا ينازعهم في دراسته ميدان معرفي آخر، ويسعى أهله إلى الإحاطة بالموضوع مـــن جميـــع جوانبه ؛ بما يتيح لهم أن يكونوا سلطة معرفيـــة يرجـــع إليهـــا فقـــط. ويتضمن الموضوع إمّا سؤالاً يبحث عن إجابة، أو مشكلة تتطلب حلاً، أو ظاهرة تحتاج تفسيراً وتوضيحاً. وبالطبع فـــإن الســـؤال والمشـــكلة والظاهرة التي يتناولها الميدان تحمل في بنيتها وصفتها اســـم الميـــدان الذي تنتمي إليه، فنقول: هذا سؤال تاريخي، وتلك مشـــكلة رياضـــية، وهذه ظاهرة فيزيائية .... كما نقول: هذا سؤال فلسفي.

وهكذا يفرض - علينا - التحليل أن نتساءل: مـــا موضـــوع الفلسفة؟ وما طبيعة ذلك السؤال الفلسفي؟ أو تلك المشـــكلة الفلســـفية؟ إن الإجابة عن هذين السؤالين هما السبيل إلى بلوغ الغاية والمقصـــد:

التوضيح المنطقي للمفاهيم والأفكار. ولسوف نتناول هـذين السـؤالين لاحقاً لدواعي التنظيم المنطقي ومنعاً للتكرار.

أمّا فيما يتعلق بالجزء الثاني من أجزاء الميدان المعرفي وهو **المنهج**، فإنه يشير إلى طريقة التفكير التـي ينتهجهـا أهـل الميـدان والمنتسبون إليه في تناولهم للموضوع، كما يشـير - فـي كثيـر مـن الأحيان - إلى الأدوات التي يتسلحون بها في دراسـتهم للموضـوع. وكما أن لكل موضوع طبيعة يختص بها فيجب - بالمنطق نفسه - أن يكون المنهج "مناسباً" لطبيعـة الموضـوع مـن ناحيـة، وأن يكـون - أيضاً - "كافياً" لدراسة الموضوع والإحاطة به من جميع الجوانـب. وكما يحمل الموضوع - في صفته - اسم الميدان ، فالمنهج بـدوره يحمل اسم الميدان، فنقول: المنهج التاريخي، والتفكير الرياضي ... كما نقول: التفكير الفلسفي. وعليه، تُعد معرفة طبيعة التفكير الفلسفي وفهمه - كما سيرد لاحقاً - أساساً للوقوف "بوضوح" علـى طبيعـة ميـدان الفلسفة.

ويشير الجزء الثالث من أجزاء الميدان المعرفي إلى ما يقدمه أهل الميدان من "**محتوى**" ، أو "نتاج" معرفي *product* نتيجة تناولهم للموضوع الخاص بهم، مستخدمين في ذلك المنهجية المتعارف عليهـا فيما بينهم. ويمثّل المحتوى جماع الإجابات والحلول والتفسيرات التـي قدمها أصحاب الميدان، وتأتي - عادة - في صور شـتى: نظريـات، وقوانين، ومفاهيم، وتوضيحات، وشروح ... إلى غير ذلك من الصور؛ تبعاً لطبيعة الميدان. كما تختلف "طبيعة" المحتوى بحسب طبيعة الميدان

: ففي بعض الميادين تكون النتائج "ملزمة" لأصحاب الميدان كما نجـد ذلك في الرياضيات والعلوم الطبيعية ، وفى ميادين أخرى تكون القاعدة : " لا يوجد ثم تفسير واحد أو نهائي " كما فـي ميـدان التـاريخ ... وهكذا تختلف مكونات المحتوى وطبيعتها من ميدان لآخـر. وعليـه ، يصير فهم طبيعة "المحتوى" أساساً للوقوف" بوضوح " علـى طبيعـة ميدان الفلسفة .

ومن المفيد - الآن - أن نعود إلى تلك الأسئلة والملاحظـات التي سبق الإشارة إليها في معرض تحليل الميدان الفلسـفي، لنتناولهـا بشيء من التفصـيل. وتؤكـد الكتابـات الفلسـفية أن هـذه الأسـئلة - وما شابهها، وما يتفرع عنها - تعود جميعاً إلى " منبع " واحد هـو: الفلسفة والعلم ، وما بينهما من تمايزات، وتقاطعات، وتداخلات تتطلب تدقيقاً حتى يستقيم المعنى والفهم، وهذا يتطلب الوقوف على جملة مـن الحقائق والأفكار التي من شأنها إزالة الغموض والالتباس من ناحيـة، والوصول إلى التوضيح المنطقي من ناحية أخرى:(١٩)

أولاً: من أبرز خصوصيات العلم أن له موضوعاً محدداً متفقاً عليه بين أهله وأتباعه، وأن المنهج موحّد فيما بينهم ومن ثم فهـو ملـزم إياهم ، كما أن المحتوى يتضمن النتائج المتفق عليها بين أصحاب الميدان، أمّا في ميدان الفلسفة فأبرز خصوصياتها أن موضوعها محل جدل وخلاف بين الفلاسفة، كما يختلف المنهج من فلسـفة لأخرى بل ويختلف المنهج المستخدم في الفلسفة الواحـدة، أمـا المحتوى فيمثل وجهات نظر غير ملزمة أحدا عـدا أصـحابها ،

وأتباعها. وهكذا يتشعب الفلاسفة فيما بينهم شعباً تكاد كل واحـــدة منها ألا تجد النقطة التي تلتقي عندها بالشعبة الأخرى.

ثانياً: كل علم يتخذ من الكون جانباً واحداً (مجموعـــة مـــن الأســئلة والمشكلات والظواهر ذات الطبيعـــة الواحـــدة) ؛ ليجعـــل منـــه موضوعاً محدداً له، في حين أن الفلسفة تتخذ من الكـــون كلـــه (الوجود) موضوعاً لها. ولكن، لماذا لا يقنع الفلاسفة– كالعلماء - بدراسة جزء من الواقع؟ وتكمن الإجابـــة عـــن هـــذا الســؤال في طبيعة العقل الإنســـاني الـــذي يتحـــرك دومـــاً بـــدافع مـــن الفضول العقلي والرغبة في التنظيم؛ فالعقل الإنساني - بطبيعته - يتوق إلى اكتشاف "النمط" *pattern* المتغلغل في صميم ما نـــراه ونخبره من انتثارات تبدو للوهلة الأولى وكأنه لا يوجـــد بينهـــا رابط. ومن دون هذا "النمط" تكون الخبرة الإنسانية ضـــحلة ولا معنى لها ؛ فالفلسفة تبدأ حين يقلـــع الفيلســـوف عـــن الانشـــغال بالوقائع الجزئية ؛ لينصرف اهتمامه إلى البحث عن المبدأ الـــذي يتوقف عليه كل شيء. كما أن العقل الإنساني - بطبيعته - محب للتنظيم، ومن ثم يسعى إلى فرض التنظيم على الأشياء والوقـــائع التي تفتقد التنظيم، لكي يكون كل شيء - في نهاية المطـــاف - أكثر معقولية وفهماً.

وهكذا فلكل علم حدود رسمها لنفسه، يقف عندها ولا يتعداها، ويلزم نفسه بها ويلتزم بتنفيذها، أما الفلسفة فلا تقف عند ظـــاهرة جزئية بعينها، بل تتعداها لتصل إلى المبدأ الأول .

ثالثاً: ينطلق العلم من مجموعة من المسلمات والفــروض والحقــائق، يأخذ بها ويؤسس عليها: فعلم الهندسة - على ســبيل المثــال - يبحث في قوانين المكان، ومن ثم فإنه يفترض وجــود "المكــان" ويسلّم بذلك. في حين أن الفلسفة يبدأ عملها من حيث انتهى العلم، ليتساءل الفيلسوف : ما حقيقة هذا المكان الذي فرضــه العلــم؟. وعليه، يكون الفرق بين العالم والفيلسوف - على حد تعبير "زكى نجيب محمود" - فرق في اتجاه السير: مــن يبنــى صــاعداً - انطلاقا من مدركات ومسلمات وحقائق العلم - يكون عالماً، ومن يحفر تحت تلك المدركات والحقائق ليوضح طبيعتها وعناصــرها فهذا هو الفيلسوف.

رابعاً: وظيفة العلم - بحكم طبيعته - هي " رؤية الجديد " من خــلال النتائج التي يتوصل إليها، والاكتشافات التي يحرزها، ومن ثــم فالعلم مطالب بتقديم الأدلة والبراهين والشواهد علــى صــدق نتائجه، وأن تكون تلك الأدلة مما يمكن التحقق منه. أمّا وظيفة الفلسفة - بحكم طبيعتها - هي "الرؤية الجديدة" للأشياء، حيث يجدّد الفيلسوف طرح السؤال أو المشكلة، ليقــدم لنــا "رؤيــة" تفضي إلى سؤال جديد، وهكذا يظل المجــال مفتوحــاً، ليظــل الفيلسوف - كما قيل - " سالكاً " ، وهيهات له أن يصير يوماً " واصلاً ". وقصارى ما يمكن أن يقدمــه الفيلســوف لإثبــات رؤيته هو الحجج المنطقية التي لا يمكن التحقق منهــا علميــاً. وعليه، فالعلم - في جوهره - نفى ، وإثبــات، فــي حــين أن الفلسفة - في صميمها - رأى ، ورؤية، وموقف.

خامساً: يجدر التمييز بين مفهومين: أن يكون الميدان المعرفي "غير علمي" *non – scientific* ، وأن يكون الميدان "ليس علمياً" *un - scientific*. يوصف الميدان المعرفي بأنه "غير علمي" بمعنى أنه ليس من مجالات العلوم، حين لا يتفق مع العلم في الهدف ولا في المنهج، وحين لا يمكن - ولا يجب - إخضاعه لمبادئ المنهج العلمي وقواعده ، كما هو الحال في الفن والدين والأيديولوجيا. ونقول عن ميدان معرفي بأنه "ليس علمياً" إذا كان هذا الميدان يمكن تطبيق المنهج العلمي على أسئلته ومشكلاته، ومع ذلك فإنه يتعامل معها بطريقة تُغفل المنهج العلمي أو تتعارض مع مبادئه وقواعده. وبناءً عليه، تكون الفلسفة - بحكم طبيعتها - ميداناً "غير علمي" (ليست من مجالات العلوم) ، على أن هذا لا يعنى أن الفلسفة " ليست علمية ".[٢٠]. إن وصفاً كهذا يُحسب للفلسفة، ولا يحسب عليها. وعليه ، يصير من الخطأ " الفادح " أن نخلع على الفلسفة طابعاً علمياً، لأنها عندئذ لن تكون فلسفة ، ولن تكون علماً . وفى عبارة واحدة يمكن القول : إن الفلسفة هي نسيج وَحْدِهَا .

سادساً: إن من أبرز خصوصيات ميدان الفلسفة ، أنه يتناول بالبحث نوعاً " خاصاً ومتفرداً " من المشكلات والأسئلة " الفلسفية " التي فرضت قيداً على كيفية التعامل معها من ناحية، وعلى طبيعة المعرفة الفلسفية (المحتوى) من ناحية أخرى، ومن ثم فمن الضروري أن نتبين أهم خصائص "المشكلة الفلسفية"

للوقوف على جوهر الفلسفة كميدان، تلك التي نعرض لها إجمالاً فيما يلي :

١. المشكلة الفلسفية "خالدة"، بمعنى أنها تنشأ ، ولا تنتهي، فالفلاسفة يجددون إثارتها، ليقدم كل منهم رأيه ورؤيته حيالها، ولا يزعم أي منهم رغبة ، ولا قدرة على تقديم حل نهائي لها. ولسوف تظل الأسئلة التي أثارها " مينو " على " سقراط " بشأن طبيعة الأخلاق مجالاً لبحث فلسفي متصل لا يتوقف، ولا يمكن أن يتوقف، اللهم إلا إذا تنكرت الفلسفة لطبيعتها. أمّا مشكلات العلم فإنها تنشأ وتنتهي، حيث يقدم العلم حلاً لها مدعوماً بالنتائج الحاسمة والشواهد والأدلة الجازمة والصارمة، وحيث يكون كل شيء قابلاً للتحقق منه وإثباته ، أو نفيه.

٢. المشكلة الفلسفية ليست من ذلك النوع الذي يكون " الجهل " بطبيعتها وأبعادها ؛ هو سبب غموضها ، وعلة وجودها، وإنما تنشأ المشكلة الفلسفية حين نكون على علم تام بأبعادها ومع ذلك نظل في حيرة من أمرنا ، ولا ندرى كيف السبيل إلى حلها. وكم كان " فتجنستين " بديعاً في تحديده للمشكلة الفلسفية في كونها تأخذ شكل: "أنا لا أعرف كيف السبيل؟"[٢١]، فالإنسان الذي يواجه مشكلة فلسفية أشبه ما يكون بإنسان محاصر داخل حجرة ويسعى جاهداً إلى الخروج منها، فتارة نجده يحاول الخروج من خلال النافذة ، ولكنها تبدو مرتفعة،

وصعبة المنال، وتارة أخرى يحاول الخروج من خلال فتحة المدفأة ولكنها ضيقة للغاية، غير أنه لو تمهل قليلاً، ونظر، ودقق ، فلسوف يكتشف أن الباب كان مفتوحاً طوال الوقت. وعليه، يصير هدف الفلسفة - على حد تعبير " فتجنستين " - هو " أن ترينا الطريق إلى الخارج ".

٣. المشكلة الفلسفية لا تحل بمزيد من الملاحظة، ولا علاقة لها بتقدم العلم ، ولا أدواته، ولا تقنياته، ذلك لأنها في جوهرها " مشكلة مفاهيمية "، تتصل بأشياء نعرفها، ونألفها، ونتعامل معها وبها، وتبدو وكأنها شيء يسير للغاية - على حد وصف "رسل" *Russell* - ومع ذلك نحار في أمرها. ألسنا جميعاً - في حياتنا اليومية - نردّد في يسر:" لقد عرفت كذا وكذا "، من دون أن نتوقف لنسأل أنفسنا: أنىّ لى أنى عرفت؟ فلربما "ظننت" أنى أعرف، ولربما "اعتقدت" أنى أعرف، ولربما "افترضت" أنى أعرف ... إلى غير ذلك من الأسئلة التي تنطوي عليها "المشكلة المعرفية" التي تتطلب تحليلاً فلسفياً ؛ حيث لا يفيد التقدم العلمي، ولا أدوات المنهج العلمي، في التعامل مع هذه الأسئلة.[٢٢]

٤. المشكلة الفلسفية لا مفر منها، ويتعذر تجنبها، لا بالمعنى السيكولوجي للكلمة، وإنما بالمعنى المنطقي لها. وفى عبارة أخرى، إنها مشكلة يتعذر تجنبها منطقياً ؛ ذلك أنها تصيب صاحبها " بتقلص ذهني " *mental cramp* ، - حسب وصف " فتجنستين " - حين يتنبه إليها، ويدرك ضرورتها،

فتستولي عليه وتطارده وتؤرقه، حتى تزول الاستثارة، ويفك ذلك "التقلص". وبالطبع فإنها مشكلة يمكن تجنبها سيكولوجيا ؛ بما يملكه الإنسان من حيل دفاعية تتيح له أن يتحايل على الأشياء ويهرب منها.

وبناءً على ما تقدَّم ، تسعى الفلسفة إلى دراسة الوجود الكلى بما هو كلى ، أو كما يقال في الاصطلاح الفلسفي : " دراسة الوجود بما هو موجود " ، متخذة من الكون وما فيه ، موضوعاً لها تنشد من وراء ذلك أن ترى الكون بوصفه نسقاً واحداً مترابطاً يقف من ورائه أقل عدد ممكن من المبادئ العامة ، بل يقف من ورائه مبدأ واحد ليس من بعده مبدأ كلما كان ذلك مستطاعاً .

وهكذا نجد الفلسفة بوصفها " ميداناً معرفياً " تُقدِّم " محتوى " خاصاً بها ، يتكون من ثلاثة مباحث فلسفية ، لكل مبحث مجال خاص به ، وطبيعة ينفرد بها ، وأسئلة ومشكلات واهتمامات يختص بها . ولسوف نعرض - بإيجاز - لتلك المباحث الفلسفية فيما يلي :

(١) مبحث الوجود (الأنطولوجيا) *Ontology*

مصطلح " أنطولوجى " مأخوذ من الجذر اليوناني " *Onto*"، بمعنى " الأشياء الموجودة حقاً " أو " الوجود الحقيقي " ، و " *Logos* " بمعنى " دراسة الـ ... " ، أو " نظرية الـ ... " [٢٣] ؛ ليشير إلى البحث في الوجود المجرد أو الخالص ، ومن ثم فإنه لا ينشغل بدراسة موجود متعين أو محدد ، وإنما يدرس الوجود بصفة عامة ، ذلك الوجود الخالص الذي لا أثر فيه لموجودات الحس . وعليه ، تتوفر

العناية على " البحث " في الخاصية المشتركة بين جميع الموجــودات ، تلك التي بسببها يقال عن الشيء : " إنه موجود " ، وهل الوجود، وجود الأشياء فــي ذاتهــا أي وجــود الظــواهر، أو وجــود الجــواهر ؟ وهل هذا الوجود مجرد رابطة منطقية بين الموضوع و المحمول؟.

إن استقصاء معنى الوجود ودلالاته وإن كان يتفرع إلى البحث في مصير الموجودات ، إلا أن المشكلة الجوهرية التي يتعــين البــدء بالتأمل في أبعادها هي مشكلة الإطار أو الصنيعة الكلية التي تنتظم فيها هذه الموجودات جميعاً وهى الوجود : فما طبيعة هذا الوجــود ؟ أهــو مادي صرف ؟ أو روحي خالص ؟ أو أنه مــزيج منهمــا ؟ وهــل الكثرة والتعدد الذي نشاهده في الكون كثرة " حقيقية " ؟، أو أنها مجرد " انتثارات " تخفى وراءها مبدأ واحداً ؟ هل الكون " ككل " يقــدم دليلاً على التنظيم العقلي ؟ ، أو أنه أساساً خالٍ من المعنى ؟.

(٢) مبحث القيم (الأكسيولوجيا) *Axiology*

لمَّا كان الواقع المعيش ليس واقعاً فيزيقياً فحسب ، وإنما هــو أيضاً واقع ثقافي : عالم من النظم ، و العلاقات الاجتماعية ، والمبادئ الخلقية ، والفن ، و الأدب ..... إلى غير ذلك من الأشكال التي تنبثــق من الطبيعة الكلية للإنسان ، فإن الفلسفة تخفق حتماً في ادعائها البحث في " الواقع الكلى " أو" الحقيقة الكلية " إذا مــا أغفلــت عــالم القــيم أو المثل ، وصولاً إلى ما ينبغي أن يكون *What ought to be* ، من خلال تحديد تلك " المعايير " ، أو " المحددات " التي يقاس بها السلوك الإنساني ، تلك التي ينبغي توافرها في الشيء كيما يكون جديراً بالصفة

التي ننعته بها . وعليه، فقد اختصت الفلسفة بدراسة هذا الجانب مـــن " الوجود " فيما يعرف بمبحث القيم أو الأكسيولوجيا .

ومصطلح " أكسيولوجى " مأخوذ من الجذر اليوناني" *Axios* " بمعنى " قيمة أو جدارة " ، و " *Logos* " بمعنى " دراسة الــــــ ..." أو " نظرية الـــ ... " [٢٤] ، ليشير إلى البحث في القيم : ماهيتها ، ونشأتها ، وخصائصها ، وأنواعها ، ومعاييرها ومحدداتها . وعليه ، فيتنـــاول البحث الفلسفي عديداً من الأسئلة و الاهتمامات لعل من أبرزها : هل ما لدينا من قيم مجرد أفكار في أذهاننا ؟ ، أو أن لها وجـــوداً مســـتقلاً خارج الذات المدركة ؟ هل القيم موضـــوعية ؟ بمعنـــى هـــل تتجلـــى بصرف النظر عن المشاعر و الرغبات الذاتية ، أو هل القيم ذاتيـــة ؟ بمعنى أنها تعكس ظروف الإنسان وظروفه وهمومه. وهل القيم مطلقة (خالدة) ؟ ، أو أنها متغيرة وذاتية ونسبية ؟ وهل هناك تدرج في القيم ، أو أنها متساوية ؟ ومتى نقول عن شيء إنه " جميـــل " ؟ ومتـــى نصف قولاً بأنه " حق " ؟ ومتى نقول عن سلوك أنه " خير " ؟

(٣) مبحث المعرفة (الإبستمولوجيا) *Epistemology*

مصطلح " إبتسمولوجى " أو " نظرية المعرفة " مـــأخوذ مـــن الجذر اليوناني " *Epistēmē* " بمعنى " معرفة " و " *Logos* " بمعنى " دراسة الـــ ... " أو " نظرية الـــ ... " [٢٥] ، ويتناول هـــذا المبحـــث بالتحليل دراسة المعرفة من كافة جوانبها :

أ - البحث في طبيعة المعرفة : بمعنى البحـــث فـــي حقيقـــة موضوع المعرفة ، و النسيج الذي تتألف منه . وعليـــه ، فينشغل الفيلسوف بالبحث في عديد من المســـائل مثـــل : هل موضوع المعرفة مستقل عن قوانا العارفة ؟ بمعنى هل له وجود خارجي مستقل عن الذات العارفـــة ؟ ، أو أنـــه مطابق لأفكارنا. هل موضوع المعرفة متعالٍ يجاوز نطاق الحس و التجربة ؟ ، أو أنه ليس مستقلاً عن إدراكنا ، كما أنه ليس أفكارنا وحدها ، بل يرجع إليهمـــا معـــاً بطريقـــة معينة ؟.

ب - البحث في إمكان المعرفة وحدودها : هل يمكن لأي منـــا أن يدرك كل شيء ؟ وهل في وسعنا أن نصل إلـــى كـــل الحقائق ؟ وهل قدرتنا علـــى امـــتلاك المعرفـــة مطلقـــة أم محددة ؟

ج - البحث في مصادر المعرفة ومنابعها : حيث يقود البحـــث في الطرق المؤدية إلى المعرفـــة إلـــى دراســـة مشـــكلة الإحساس ، والخيـــال ، والـــذاكرة ، والإدراك العقلـــي ، والحدس بأنواعه المختلفة .

وبناءً على ما تقدم ، تضطلع الفلسفة – كميـــدان معرفـــي – بالبحث في تلك المباحث الثلاثة ؛ ليقدِّم الفيلســـوف أفكـــاره ، ورؤاه ، ومواقفـــه الفلســـفية المتعلقـــة بكـــل منهـــا فـــي " نســـق فلســـفي " *Philosophical System* تتوافر في بنيته ثلاثة شروط هي : (١)

الاتساق *Consistency* أي خلوه مـــن أي تنـــاقض ، (٢) والتـــرابط *Coherence* ؛ فالأفكار لا تبدو متناثرة أو مفككـــة ، (٣) والتكامـــل *integration* حيث تُعرض الأفكار بطريقة منهجية منظمة .

كما تجدر الإشارة أيضاً إلى أن فريقاً من الفلاسـفة يـرى أن الفلسفة و النسق صنوان متلازمان ، فلا تكون الفلسفة إلا إذا تناولـت هذه المباحث الثلاثة مجتمعة بوصفها أجزاء ثلاثـة لشـيء واحـد ، فالفيلسوف بغير نسق - كما قيل - أشبه بالدائرة المربعة ؛ فهيهات أن تكون هناك دائرة مربعة ، فهي إما دائرة أو مربعة . وهنالك فريق آخر – الاتجاه التحليلي في الفلسفة – يرى أن هذه المباحث تمثل مكونات أو أجزاء مستقلة ، ومن ثم تكون الفلسفة فلسفة إذا ما تناولت مبحثاً بعينـه فحسب ، ويكون الفيلسوف فيلسوفاً إذا توفرت عنايته ودراسـته علـى مبحث واحد فقط .

ثالثاً : الفلسفة كنشاط ***Philosophy as Activity***

إن من أبرز خصوصيات الفلسفة - بحكم طبيعتها - أنها ليست موضوعاً ، ولا محتوى معرفي فحسب ، ولكنها في الأساس نشـاط ، *activity* وجهد إنساني يقوم به عقل متنـاهٍ لإدراك الحقيقـة غيـر المتناهية . وعليه ، فإن القيمة الحقيقية لدراسة الفلسفة لا تكمـن فـي مجرد الإلمام أو الإحاطة المعرفية *Knowing that* - مهما بلغـت درجتها - بموضوعاتها ، وإنما تتحدد قيمتها بالرجوع إلى ما تفضـي إليه تلك المعرفة النظرية من القدرة على إعمـال العقـل *Knowing*

how بطريقة فلسفية في مواقف الحياة والخبرة الإنسانية ، وتلك القدرة هي ما يشار إليها في الكتابات الفلسفية بالقدرة على " فعــل الفلســفة " *doing philosophy* ،أو " التفلسف " *Philosophizing* ، أو " فــن التفلسف "*The art of philosophizing* حسب وصــف " رسل " *Russell* ".[٢٦]

و" التفلسف " قدرة يتعين أن يكون لدى الراغب فيه " استعداد " تتم تنميته وصقله من خلال دراسة التفلسف و التدرب عليــه ، وهــو " فن " ؛ بمعنى أنه يتطلب فيمن يمارسه مكنــة ومهــارة واقتــداراً . وفى عبارة واحدة يمكن القول : إن التفلسف عمــل احترافــي ، غيــر مسموح أن يمارسه الهــواة ، حســب تعبيــر " ســولتس " *Soltis* . وعليه ، فإن دراسة الفلسفة (المحتــوى المعرفــي) قــد لا تفضــي بالضرورة إلى تمكين الدارس من ممارسة النشاط الفلسفي (التفلســف)؛ حيث أنهما لا يرتبطان كارتباط السبب بالنتيجة .

والآن ، لنتساءل : ما الذي يفعله الفلاسفة تحديداً ؟ وحين ننظر في هذا السؤال من زاوية فلسفية فإنه يكون من اليســير القــول بــأن الفلاسفة يمارسون عملية ذهنيــة (التفكيــر) تختلــف فــي أسســها وخصائصها عما عداها من أنماط التفكير الأخرى . فالتفكير الفلسفي - بحكم طبيعة الفلسفة - يرتكز على أساســين فكــريين يمــثلان لــدى الفيلسوف " عقيدة " فلسفية لا يحيد عنها : قدرة العقل على المعرفــة، وقابلية العالم للمعقولية . وعليه ، يصير إعمــال العقــل " واجبــاً " ، ويصير تطلع الفيلسوف إلى فهم الوجود ككل " ملزماً " .

كما يتميز التفكير الفلسفي بجملة من الخصائص ينفــرد بهــا ، وتضفى عليه " طابعاً خاصاً " ، ومن أبرز تلك الخصائص ، ما يلي :

١ - التفكير الفلسفي " تجريدي " في طبيعته ، بمعنى أنه يعمــد إلى عدم ربط الفكرة المعينة موضوع التفكير بجسم مــن الأجسام وصولاً إلى الفكرة المجردة .

٢ - يتسم التفكير الفلسفي بالميل إلى التعميم ، والحرص علــى التركيب ، والاهتمام بالوحدة ، والنزوع نحو الكلى .(٢٧)

٣ - لا يُقدِّم التفكير الفلسفي ولا يسعى إلى حل لأحاجي الوجود ، ولا يزعم قدرة على حل مشكلات الفكر الإنساني ، وإنما يُقدِّم - في الأساس - فهماً وتوضــيحاً . وكــم كــان الفيلسوف الأشهر " ويزمان " *Waismann* بديعاً حــين أكد قائلاً : " لو سُئلت : هل تستطيع في كلمة واحــدة أن تحدد الميزة أو السمة الأكثر تجلياً في التفكير الفلسفي ؟ ، فإنني ومن دون تردد سأقول " الرؤيــة " *vision* . ففــي صميم أي نشاط ذهني جدير باسم الفلسفة يتعين أن تكون " الرؤية " حاضرة وطاغية ومهيمنة ".(٢٨)

٤ - كما أن التفكير الفلسفي - بما يقدمه من " رؤى " - يمثل في جوهره " اختراقاً " يأخذنا إلى عوالم جديدة ، ورؤية أعمق ، ومن ثم فإنه يفتح أعيننا فنرى الأشياء وكأننا نبصــرها للمرة الأولى ومن منظور أوسع لا يشوبها لغــط ، ولا سوء فهم.(٢٩)

أمَّا إذا تناولنا التفكير الفلسفي - من زاوية تاريخية - ، فإنه فيمكن القول : إن الفلاسفة قد شغلوا بأربع عمليات أساسية هي : التركيب ، والتأمل ، والإرشاد والتوجيه ، والتحليل . ولسوف نعرض - بإيجاز - لكل منها فيما يلي :[٣٠]

(١) التركيب *Synthesis*

تشير النزعة إلى التركيب إلى تلك الرغبة الإنسانية المتأصلة ، والحاجة الإنسانية المتجذرة التي تملكت الإنسان ودفعته - دوماً - إلى بلوغ " رؤية كلية ومتسقة " عن الحياة تمكنه من توحيد أفكاره وآماله وخبراته ، وفضلا عنَ ذلك فلقد استشعر الإنسان - دائماً - مدى حاجته إلى تلك " الصورة الكلية " ؛ ليسترشد بها في مسالكه وتصرفاته .

وعليه ، تحاول الفلسفة - من خلال هذه العملية التركيبية - أن تقيم بناءً تركيبياً عن طبيعة الواقع ، وعن معنى الحياة وهدفها ، وعن أصل الكون ، كما تقيم بناء آخر عن الإنسان ومعنى الحياة البشرية وهدفها ، وحرية الإرادة ، والأخلاق . وفى عبارة أخرى فإنها تقدم صورة تركيبية للعالم الكبير (الكون) ، وللعالم الصغير (الإنسان) ، ثم عن العلاقة بينهما ؛ بحيث تقدم لنا - في نهاية المطاف - نظرة عن الوجود بما هو كذلك .[٣١]

وتجدر الإشارة إلى أن هذه العملية (التركيب) تلقى اليوم نقداً من بعض الفلاسفة ، يرجع في الأساس إلى حقيقة مؤداها : إن رغبة الإنسان في التركيب ، وحاجته إليه ؛ تسبب له مشكلات " حقيقية " أساسها أن العناصر التي سوف يتم " التوليف " فيما بينها

ليست جميعاً من نسق أو نظام واحد ؛ إذ كيف يمكن - علـى سـبيل المثال - أن " نحاول " تجميع مجموعة من " الحقـائق " *facts* تمـت البرهنة على صحتها علمياً أو تركيبها ،مع مجموعة من " المعتقدات " *beliefs* التي وإن كانت ترتكز - في بعض منها - على تلك الحقائق ، فإنها في الجملة تتجاوز الحقائق ، وتتعداها إلى ما هو أبعد منها .

وعليه ، يرى فريق من الفلاسفة أنه يتعين علـى الفلسـفة أن تهجر وظيفة التركيب (أو التوليف) لتنصب عنايتها على تلك الجوانب الأكثر تحديداً ، في حين يرى فريق آخر أن تـديم الفلسـفة مسـعاها التركيبي نظراً " لحدة " تلك الرغبة ، وذلك الاحتياج اللـذان يتملكـان الإنسان .

(٢) التأمل *Speculation*

التأمل - في أيسر معانيه - هو أسلوب فـي التفكيـر يتميـز بكونه محاولة للنظر بطريقة أكثر عمومية وانتظاماً في كـل شـيء ، ويرتكز على اعتقاد مؤداه أن الإنسان لو تقيد في سلوكه وأفعالـه بمـا تمليه الحقيقة وحدها ، فإنه حتماً سوف يصاب " بالشـلل " ، فأنمـاط التفكير الأخرى لم تقدم له - بعد - تلك " البيانات الأساسية " التي تمثل مرتكزاً كافياً يقيم عليها سلوكه . ومن ثم فإن حاجة الإنسان الماسة إلى العمل و الفعل ، فضلاً عن توقه الشديد لأن تكون أفعالـه عقلانيـة ، يدفعانه إلى تجاوز ما يمكن إثباته إمبيريقياً .[٣٢] وهكذا تبـدو حاجـة الإنسان إلى التفكير التأملي مطلوبة وملحة .

وثمة من يرى أن الإنسان اليوم قد أضحى قادراً على إخضاع عديد من جوانب الخبرة الإنسانية ، ومظاهرها للدراسة العلمية ، ومن ثم فإن الحاجة إلى التأمل سوف تتضاءل إن لم تتلاش على الإطلاق . وفى المقابل، فإن هناك من يرون خلاف ذلك مؤكدين على " تشككهم " في إمكانية اندثار التفكير التأملي : فكيف يتسنى لنا أن نتناول بالبحث الطبيعة الإنسانية ، والإرادة الحرة في مقابل الجبر و الحتمية ، وكيف يتسنى لنا أن ندرس الحدس كطريقة للمعرفة أو كطريقة للمعايير الخلقية ... من دون أن نعتمد على التأمل ، حتى إن كانت نتيجته " بناء " معتقدات غير مبرهنة إمبيريقياً . وتبقى كلمات عملاق الفلسفة " رسل " *Russell* سديدة ولافتة حين أكد : أنه مهما كانت ضآلة احتمال الوصول إلى " جواب " بشأن تلك الأسئلة ، فإن جزءاً أساسياً من وظيفة الفلسفة أن تواصل البحث ، و التفكير فيها ؛ لتجعلنا أكثر إدراكاً ووعياً بأهميتها ، وأن تتناول - بالدراسة - المداخل المختلفة للبحث فيها ، وأن تسعى إلى أن يظل الاهتمام " التأملي " في الكون حياً وقائماً؛ لأنه يمكن أن " يُقتل " إذا ما صرنا حبيسي المعرفة المؤكدة و المحددة فحسب .(٣٣)

(٣) الإرشاد و التوجيه ***Prescription***

تضطلع الفلسفة بدورها الإرشادي *Prescriptive* أو المعياري *normative* حين تتناول بالبحث عالم القيم و المثل ؛ انطلاقاً مما هو قائم *What is* وصولاً إلى ما ينبغي أن يكون *What ought to be* من خلال ما تقدمه من " توصيات " أو " توجيهات " في هذا الشأن . وعليه ، فتتضمن هذه الطريقة في التفكير

عمليه بناء (وإعادة بناء) للمعايير و القواعد العامة بطريقة منظمة ، وتخييلية ؛ استناداً إلى " تركيب " ما لدى الفيلسوف من حقائق ، ومعتقدات يدرك أنها ستكون ذات قيمة في تقرير ما يجب أن يكون عليه السلوك مستقبلاً .

وبرغم أن تلك " التوصيات " أو التوجيهات " عادة ما يتم التعبير عنها باستخدام كلمة " يجب " ، و " ينبغي " ، فإننا نتعامل معها بوصفها " فروض " تعيننا على أن نقرر : كيف نتصرف في المواقف المختلفة ؟ . فكيف يتسنى لنا - مثلاً - أن نحكم على لوحة فنية ؟ (معايير الجمال) ، وكيف يتسنى لنا أن نحكم على سلوك ضال أو منحرف ؟ (معايير الصواب ، والاستقامة ، والرشد ، و الخير ... إلى غير ذلك من محددات السلوك القويم)، وكيف يتسنى لنا أن نمضى في الحياة ونحن محاصرون بتلك المواقف التي تتطلب منا أن نصدر أحكاماً قيمية ؟ (طبيعة الحكم القيمي ، وخصائصه ، ومحدداته) . فالوجود الإنساني - إذن - وجود أخلاقي، وشخصية الإنسان - في جوهرها - ليست مجرد شخصية " وجودية " فحسب , وإنما هي - قبل ذلك وبعده - شخصية " قيمية " ، ومن ثم فإن ما يكوّن ماهية الإنسان هو ما لديه من قدرة على حمل القيم ، وكأن الإنسان هو " الكائن الأخلاقي " الذي لا يتحدد وجوده إلاَ من خلال علاقته بالقيم .[٣٤]

(٤) التحليل *Analysis*

يُعدُّ التحليل - من زاوية تاريخية - النشاط الأكثر أهمية بين العمليات الأساسية التي اضطلع بها الفلاسفة منذ فجر الفكر الفلسفي؛

" فلقد كان " سقراط " نموذج الفلسفة الكامل ؛ ذلك إذا حـــددنا معنـــى الفلسفة بأنها فاعلية التحليل المنطقي لما يقوله الناس ..... وكذلك كان " أفلاطون " فيلسوفاً تحليلياً في كثير ممـــا تعـــرض لـــه ، ومحـــاورة " بارمنيدس " شاهد على ذلك ..... وماذا يكون منطق " أرسطو" إذا لـــم يكن محاولة جبارة أصيلة في التحليل ؟."(٣٥)

وتقوم الفلسفة بوظيفة التحليل في ثلاثة مجالات مختلفة :

(أ) فيما يستخدمه الناس في حياتهم اليوميـــة مـــن كلمـــات ومفـــاهيم وتصورات وهمم يحسبون أنها واضحة بذاتها ، ولا تحتاج إلى تحليـــل أو تفسير ، في حين أنها غامضة ومبهمة ، ومن ثم تتطلـــب توضـــيحاً وتجلية ، **(ب)** وفى ميدان العلوم ؛ حيث يأخذ العلـــم بمجموعـــة مـــن المبادئ على أنها مسلمات من دون الحاجة إلى بحثها والبرهنة عليها ، فتتناول الفلسفة بالتحليل تلك البدهيات والمسلمات لتحديدها وتوضيحها ، **(ج)** وفى مجال دراسة طبيعة الفكر ؛ حيث تهـــتم الفلســـفة بتحليـــل وسائل اكتساب المعرفة وتنظيمها . (٣٦)

ويتضمن التحليل كنشاط فلسفي فحصاً مدققاً للغة ، والطريقـــة التي تُستخدم بها ، والسياقات التي تُستخدم فيها ؛ في محاولة لتوضـــيح فهمنا للمشكلات الحقيقية، والطرائق المحتملة لحلهـــا . ومـــن خـــلال التحليل قد يتبين لنا أن كلمة بعينها ذات غموض في بنيتها ومـــن ثـــم يتعين تحديد معناها بدقة وفقاً لطريقة استخدامنا لها ، وقد يتكشف لنـــا من خلال التحليل أن الافتراضات " الضمنية " التي تستند إليها الحجـــج

التي نقدمها ، تحتاج - هي الأخرى - إلى توضيح ، كما قد يتضح لنـــا من خلال التحليل أن ما يواجهنا من صعوبة والتبــاس يعــود - فـــي الأساس - إلى عدم الاتساق بين الحقائق والمعتقدات التي نؤسس عليها ما لدينا من حُجج وتصورات، ولربما يتكشف لنا أننا قد خلطنـــا بـــين الحقائق والمعتقدات فتشابها ، وتشابك علينا الأمر ، ولربما يتضح لنا - أخيراً - من خلال التحليل أننا قد انتهكنا قواعد التفكيـــر الاســـتدلالي والاستنباطي ولجأنا إلى معطيـــات وبيانـــات خاطئـــة لتبريـــر فكـــرة أو رأى ما .(٣٧)

ونخلص من التحليل السابق لطبيعة الفلسفة إلـــى عديـــد مـــن " الملاحظات " يتعين التأكيد عليها ، نوجزها فيما يلي :

١ - تتناول الفلسفة - كميدان معرفي - دراسة الكون ، أو قل " الوجود الكلى " ؛ بهدف تقديم رؤية شاملة عن هذا الوجود، يدفعها إلى ذلك طبيعة الفيلسوف وقناعاته ومعتقداتـــه مـــن ناحية ، وطبيعة الوجود ذاته من ناحية أخرى.

٢ - تتعامل الفلسفة مع أسئلة ومشكلات وقضايا لهـــا طبيعتهـــا الخاصة (أسئلة فلسفية) ، ومن ثم فإنهـــا تتطلـــب طريقـــة خاصة في التعامل معها (التفكير الفلسفي) .

٣ - وحين ينظر الفيلسوف إلى العالم " بعين فلسفية " فإنه يراه وكأنه " كتاب " من ثلاث صفحات : الصفحة الأولى تشمل ما في الوجود من أحياء وأشياء (عالم الموجودات) ، فإذا به ينشغل بالبحث في ماهيتها وعلَّتها *What is it ? and*

Why? . أمَّا الصفحة الثانية فهي التي تُضفى على الوجود صفته " الإنسانية " والتي من دونها لا يكون جديراً باسم " الوجود " (عالم القيم والأخلاق) ، فإذا به ينشغل بالبحث في طبيعة القيم ومحدداتها وضوابطها حتى يمكن أن تستقيم حياتنا الخلقية . وفى الصفحة الثالثة تكمن مشكلة الإنسان الكبرى (عالم المعرفة والمعنى) : فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يعرف ، ويعرف أنه يعرف ، ويسعى إلى المعرفة ، ويشقى حين لا يعرف ... إلى غير ذلك من أبعاد المعرفة ، ومن ثم أولى الفلاسفة عنايتهم بالبحث في قضايا المعرفة منشغلين بذلك السؤال الجوهري : كيف عرفت ؟ وماذا تعنى ؟ *How do you know? and, What do you mean?*

٤ - وكان من المنطقي أن يصطنع الفلاسفة من أساليب التفكير ما يناسب طبيعة كل " صفحة " من صفحات كتاب " الحياة " فيما صار يُعرف بوظائف الفلسفة : الوظيفة التأملية ، والوظيفة المعيارية (الإرشادية أو التوجيهية) ، والوظيفة التحليلية .

٥ - ويختلف الفلاسفة فيما بينهم حيال مباحث الفلسفة ووظائفها، فمنهم من يرى (الفلسفة التقليدية) أن مباحث الفلسفة (الوجود ، و القيم ، والمعرفة) ما هي إلاَ " أجزاء " أو " مكونات " ثلاثة لشيء واحد ، ومن ثم فإن وظائف الفلسفة (الوظيفة التأملية ، والمعيارية ، والتحليلية) إن هي

إلاَ " أجــزاء " أو" أشــكال " ثلاثــة للتفكيــر الفلســفي (التفلسف) . وعليه ، فلا تكون الفلسفة " فلسفة " ولا يكون الفيلسوف " فيلسوفاً " إلاَ إذا انشغل بتلك المباحث جميعــاً ، وإلاَ إذا مارس كل أنماط التفكير الفلسفي .

ومن الفلاسفة (الفلسفة المعاصرة) من يرى أن مباحث الفلسفة ووظائفها تمثل ثلاثــة " مكونــات " أو " أجــزاء " مستقلاَ بعضها عن بعض . وعليه ، يمكــن للفيلســوف أن يقتصر على دراسة " مبحــث " فلســفي بعينــه مــن دون الآخرين ، كما يمكنه أن يمارس وظيفة واحدة فقــط مــن وظائف الفلسفة ، من دون أن ينتقص ذلــك مــن صــفته أو قدرة أو فلسفته شيئاً .

٦ - وثم ملاحظة أخيرة يتعين " العناية " بمضموناتها ودلالاتها، وتتعلق بطبيعة السؤال الفلسفي - بخلاف الســؤال العلمــي الذي لا نجد له حضوراً إلا في ميدانــه المعرفــي فقــط : فالسؤال الرياضي لا نجده إلا في الرياضــيات ، والســؤال الفيزيائي لا نجده إلا في الفيزياء ..... وهكذا - فإن السؤال الفلسفي له تواجد في عديد من الميادين المعرفية (فــي الرياضيات ، وفى العلوم الطبيعية ، وفى العلوم الاجتماعية .... وفى التربية) ومن ثم يتعين أن نتعامل معه بطريقــة فلسفية (التفلسف). وعليه ، تُعد معرفة طبيعــة أي ميــدان وفهمه (بما في ذلك ميدان التربية) ، أساساً للتعرف على

مكوناته وخصائصه من ناحية ، والوقـوف علـى طبيعـة الأسئلة والاهتمامات التي يتعامل معها من ناحية أخرى .

وبناءً على ما تقدَّم ، فمن الضروري تناول " طبيعة التربيـة " بالفحص والدراسة ؛ لنتبين ما تنطوي عليه التربية من أسئلة واهتمامات فلسفية ، ومن ثم لنقف على " حتمية " العلاقة بين الفلسفة والتربيـة وخصوصيتها ، وكيف أنـه لا يسـتقيم فهمنـا للتربيـة ، ولا اضطلاعنا بعملياتها وإجراءاتها ، من دون فلسفة تربوية نسترشد بهـا في توجيه العمل التربوي ، ومن ثم " نعرف " و " نفهم " - على وجه التحديد - : ماذا عسانا فاعلين حين نعلِّم ؟ وما المستهدف من التعليم ؟ .

طبيعـة التربيـة

إن أي محاولة لفهم طبيعة التربية لا تتحدد بإثـارة السـؤال : ماذا نعنى بالتربية ؟ ثم نحصل على " تعريف "، أو " تعريفات " قدّمها هذا المفكر، أو ذاك ، وإنما " يكتشف " معنى التربية حين " نفحـص " اللغة، " لنرى " كيف يستخدم اللفظ . وتشير أدبيـات فلسـفة التربيـة إلى أن التصور الذي قدّمه فيلسـوف التربيـة الأشـهر " فرانكينـا " *W. Frankena* يُعدُّ الأكثر " دقة وكفاية " في الإحاطة بطبيعة التربية ، حين أكد أن مصطلح " التربية " يستخدم بطرائق مختلفة ؛ ليشير إلى أي من المعاني التالية : [٣٨]

١ - ما يؤديه الآباء والمعلمون ، وما تقوم به المدارس ، أو قل في عبارة أخرى ما يمارس من " نشاط " *activity of educating* يهدف إلى تنشئة الصغار وتهذيبهم .

٢ - ما يحدث للصغير أثناء " عملية " التربية *process of being educated* ، أو ما يدور بداخله خلال محاولة تعليمه .

٣ - ويشير أيضاً إلى " النتيجة " (*education) result*، أي ما حصله الطفل واكتسبه خلال " عملية " التربية، أو مع نهايتها .

٤ - ويشير المصطلح أخيراً إلى " الميدان " *discipline* الذي يعنى بدراسة ما يجرى في (١) و(٢) و(٣) .

وعليه ، يجدر التمييز بين التربية كعملية *education as process* والتربية كميدان للدراسة *education as discipline* . يشير المفهوم الأول (التربية كعملية) إلى الجانب العملي *practical part* في التربية بوصفها مجموعة من الآليات ، و الأساليب التي بواسطتها يتمكن المجتمع من تحقيق كل ما هو مرغوب فيه في أجياله المتعاقبة ، سواء أجرت تلك " العملية " في أوساط مجتمعية متعددة ومتنوعة (التربية بمعناها العام *educating*) ، أم جرت في مؤسسة رسمية مقصودة متخصصة (التربية بمعناها الخاص - التمدرس - *schooling*) .

ويشير المفهوم الثاني (التربية كميدان) إلى " ميدان أكاديمي " معنى بدراسة تلك " العملية " بطريقة ، أو بأخرى ، ويصل من تلك الدراسة إلى نتائج ، وحقائق تتعلق " بالعملية " من كافة جوانبها ، ثم تنظم تلك النتائج في صـــورة " مقررات دراسية " تقدم للطلاب في كليات التربية ومعاهـــدها ؛ وهذا ما يمثل الجانب النظري في التربية *theoretical part* . وبالطبع فإن طبيعة العلاقة بين الجانب " العملي " و الجانب " النظري " في التربية ، هي من المسائل المهمة و الحيوية إلـــى الحد الذي معه يمكن القول : إن أي قصور فـــي " النظريـــة " سيؤدى حتماً إلى قصور في " الممارسة " ومن ثـــم إلى قصور في المتعلم .(٣٩)

وعلى هذا النحو يمكن النظر في فلسفة التربيـــة مـــن زاويتين : فهي إما تكون فلسفة " عملية التربية " ، أو تكـــون فلسفة " ميدان التربية " . ولتوضيح هذه النقطة لنتناول بالفحص و التحليل ميدان التربية . وأحسب أننا سوف نتفق علـــى أن " ميدان " التربية يتكون من ثلاثة أجزاء على النحو التالي : (٤٠)

الجـــزء الأول : وهو ما يمكن أن نطلق عليه " جانـــب الحقائق " *factual part* ، وهو الذي يتضـــمن " الحقـــائق العلمية " المتعلقة بعمليتي التعليم و التعلم ، تلك التي يتم تقديمها بصورة عامة أو تفصيلية ، وقد ترد على هيئة معرفة وصفية ، أو تجريبية . ومن ثم فإن هذا الجزء وإن كان ينتمـــي إلـــى " المعرفة العلميـــة " *Scientific knowledge* ، فإنـــه -

بشكل أو بآخر - سوف يعتمد على ميـــادين كعلـــم الـــنفس ، والأنثروبولوجي ، والتاريخ ... إلى غير ذلك من الميادين التي " قد " تُقدم شيئاً وثيق الصلة " بعملية " تربية الإنسان .

الجزء الثاني : وهو ما يمكن أن نطلق عليه " الجانـــب المعياري " *normative part* وهو المعنى بتقديم المقترحات والتوصيات التي تفيد " عملية " التربيـــة ســـواء فـــي جانـــب التدريس أم في الجانب الإداري التنظيمي ، وذلك مـــن خـــلال تحديد الأهداف والغايات والمعايير التي يتعين على المعلمين و الإداريين أن ينشدوها ، وأن يعملوا من أجلها؛ فضلاً عن تقديم الوسائل التي تعين القائمين على " عملية " التربية في بلوغ تلك الأهداف والغايات . وبالطبع فإن هذا الجزء سوف يكون معنياً بإثارة " المبررات " التي تقف وراء اختيار الأهداف و الوسائل المقترحة ، تلك التي يأتي من بينها " الحقائق " التـــي يتكـــون منها " علم التربية " .

الجـزء الثالـث : وهو " الجانب التحليلي " *analytic part* ، وهو المعنى بتحليل المفاهيم التي يتضـــمنها الجانـــب الأول (جانب الحقائق) مثل : التفكير ، والذكاء ، والنمـــو ، والخبرة ، والضبط ، والمسئولية ، والمشاعر ... إلى غير ذلك ، فضلاً عـــن تحليـــل الافتراضـــات الأساســـية وتقويمهـــا ، تلك التي يستند إليها " علم التربية " والأساليب والطرائق التـــي يستخدمها . ويقيناً ، فإن " الجزء المعيـــاري " يتضـــمن مـــن المفاهيم ما يتطلب - هو الآخر - تحليلاً (انظر على سبيل

المثال معيار " الجيد " حين نقول : التدريس الجيد ، والهدف الجيد، والتفاعل الجيد ، و الخبرة الجيدة ....) ، ناهيك عن تحليل تلك العمليات (الأساليب) التي نمارسها حين نكوّن - أو قل نهندس - تبريراً لأي مقترح تعليمي.

ومما تقدم ، نحسب أن " العلاقة " بين الفلسفة العامة وميدان التربية أضحت " بدهية " لا تحتاج إلى شرح ، ولا توضيح ، كما أن " طبيعة " العلاقة بين الميدانين صارت - هي الأخرى - لا تحتاج إثباتاً من فرط كونها قطعية الدلالة . ومع ذلك ، فلا بأس من إعطاء الموضوع مزيداً من التحليل و التوضيح المنطقي ؛ عملاً بتلك القاعدة المنطقية التي تقول : إنه حين يكون المرء مؤمناً بفكرة ، يصير في غنى عن كل المبررات و الحجج التي تؤيد تلك الفكرة وتدعمها ، أما الرافض ، أو الكاره ؛ فلا يفيد معه أي تبرير ولا ترضيه أي حجة. وما أكثر الرافضين لفلسفة التربية هذه الأيام !!.

ولنعاود النظر في الجزء الأول من مكونات " ميدان " التربية، وأعنى به جانب الحقائق العلمية ، ذلك الذي - بحكم طبيعته - سوف تغلب عليه الصفة العلمية ، لا الصفة الفلسفية ، ومن ثم فإنه ينتمي - في الأساس - إلى العلوم الاجتماعية . ومع التسليم بذلك ، فيمكن القول بأن هذا الجانب يحتاج إلى العون من الفلسفة للوقوف على طبيعة " الحياة " التي نُعدُّ لها الإنسان ، وطبيعة " العالم " الذي ننتمي إليه ، ونتفاعل معه ، وطبيعة " الإنسان " الذي نتعهده بالتشكيل وبالنمو ... إلى غير ذلك من الأبعاد والمكونات التي " تحتم " الاعتماد على الفلسفة التأملية .وبالطبع ، فإن " الغلو " في الاعتماد على الجانب التأملي و"

الإسراف " في تطبيق مقولاته في ميدان التربية لـــن يجعـــل " علـــم " التربية في حقيقة الأمر " علماً " ، وإنما يحيله إلى " فلسفة " ، أو قـــل إلى " ملحق وإضافة " للفلسفة التأملية حسب وصف " فرانكينا ".[٤١]

فإذا ما انتقلنا إلى الجانب المعياري في التربية ، فإنه - وكمـــا وصفه " فرانكينا " - يمثل " قلب فلسفة التربية " ؛ لأنه يتضمن " أحكاماً " *judgments* تتعلق بما يجب الاضطلاع به خـــلال عمليـــة التربية ، فضلاً عما يجب أن لا نؤديه أثناء ممارســـة التربيـــة ، كمـــا يتضمن مبررات تلك " الأحكام " وحيثياتها . ولعل هـــذا " التقـــارب " هو الذي حدا بالبعض إلى القول بأن الجانب المعياري في التربية يُعـــدُّ فرعاً من الفلسفة المعيارية . فالأحكام والتوصيات التي توجِّـــه العمـــل التربوي ، سواء ما يتصل منها بالأهداف أم ما يتصل بالوسائل ، سوف تستند (على) وتنطلق (من) " افتراضات " *Premises* معيارية مأخوذة من مبحث الأخلاق في المقام الأول ، فضلاً عن " افتراضات " مستقاة من العلوم ،وأخرى مشتقة من الحس العام *Common sense*. فلـــو تصورنا فيلسوفاً تربوياً سيقدم لنا " حُكماً أو توصية " تتعلق بالعقاب في المدارس : فإن " رؤيته " للموضوع سوف تتوقف على نظرته لطبيعة التربية وأهدافها ، وعلى فهمه للطبيعة الإنسانية وخصائصها ، وعلـــى إطاره الديني والأخلاقي ، وعلى فلسفته الاجتماعيـــة بصـــفة عامـــة . وعليه كان التأكيد على " ضرورة أن تتسق أي فلسفة للتربية مع فهـــم واضح عن طبيعة المعرفة ، ومصادر الحق، وأن تتفق مـــع نظريـــة أخلاقية " صحيحة ".[٤٢]

أمَّا فيما يتعلق بالمكون الثالث " لميدان " التربية وهو الجانب التحليلي ، فإنه - وبحق - الجانب الذي ينتمي كلياً إلى الفلسفة بصفة عامة ، وإلى الفلسفة التحليلية على وجه الخصوص ، وذلك من خلال تحليل تلك المفاهيم " المحورية " و " المركزية " التي ينطوي عليها كل من الجانب العلمي ، و الجانب المعياري لميدان التربية ؛ بدءاً من مفهوم " التعلم " و " النمو " و " التفكير " و" الفهم " ... وانتهاءً بمفهوم " التربية " ذاتها ؛ فكلما كانت تلك المفاهيم ملتبسة، ومشوشة ومتداخلة ، انعكس ذلك بالسلب على فهم " ميدان" التربية ، فضلاً عن ممارستها . وعليه ، فقد أكد بعض فلاسفة التربية - ولهم في ذلك منطق ورؤية - ضرورة " أن يكون المربون فلاسفة ، وأن يكون الفلاسفة مربين " [٤٣] ، بمعنى أنه يتعين على فلاسفة التربية أن " يحترفوا " مهارات التفلسف وأساليبه، كما يتعين على الفلاسفة أن يولوا عناية بميدان التربية .

وهكذا يفضى بنا ما تقدم من تحليل إلى الوقوف على " طبيعة " فلسفة التربية ؛ لنميز بين ثلاثة مكونات (ثلاثة أشكال من التفلسف) تؤلف فيما بينها " ميدان " فلسفة التربية ، وذلك على النحو التالي :

(١) **المكون " التأملي " :** ويعنى بالبحث في " الافتراضات " الأساسية المتعلقة بالإنسان ، وبالعالم ، وعلاقة ذلك " بعملية " التربية وإجراءاتها .

(٢) **المكون " المعياري " :** ويعنى بالبحث في الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها ، والقواعد والمبادئ التي يتعين إتباعها في

"عملية " التربية لبلوغ مقاصدنا ، فضلاً عن تقديم " المقترحات " بشأن الوسائل التي يمكن أن نتبناها ، ونستخدمها فـــي "عمليـــة التربية ".

(٣) المكـون " التحليلي " : ويعنى بالتوضـــيح المنطقـــي للمفـــاهيم الأساسية والحيوية التي من دونها لا يستقيم فهم "ميدان" التربيـــة ،ولا فهم: ما الذي يتعين علينا أن نؤديه حين "نمارس " التربية، ولماذا ؟ .

ويبقى أن نضيف أخيـــراً ، أن فلســـفة التربيـــة – بوصـــفها " طفل " الفلسفة كما قيل – تقتفى أثر الفلسفة العامة ، وتتأثر بما يحصل فيها من تغيرات في " المزاج " الفلسفي ، وما تفرزه من اختلافات فـــي المواقف الفلسفية . وعليه ، فلقد انقسم فلاسفة التربية - كمـــا هـــو الحال في الفلسفة العامة - إلى فريقين : فريق يرى أن " مباحث " الفلسفة الثلاثة ، ومن ثم" وظائفها " (الوظيفة التأملية ، والمعياريـــة ، والتحليلية) تمثل " أجزاء " لشيء واحد متكامل ، فلا تكون ثم فلســـفة للتربية من دون أي منها ، ومن ثم يتعين على فيلســـوف التربيـــة أن يمارس كافة أشكال التفلسف . وهناك من فلاسفة التربية من يرى أن " مباحث الفلسفة و" وظائفها " تمثل " أجزاء " منفصلة ، ومستقلاً بعضها عن بعض ، وعلى فيلسوف التربية أن يختار أياً من تلك الوظـــائف ؛ ليمارسها من دون الوظيفتين الأخريين . وتبعاً لذلك فـــإن " طبيعـــة " فلسفة التربية سوف تختلف من فيلسوف تربوي لآخر . ومع ذلك تبقى الحقيقة التي يتعين الانتباه إليها وهى : إن الأخذ بأي شكل من أشكال "

التفلسف " في التربية ، لا يلغى ، ولا ينكر ، ولا يتعارض ؛ مع الأشكال الفلسفية الأخرى المستخدمة في " بناء " فلسفة للتربية .

الهوامش

1. Harvey Siegel, "Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel", ***Journal of Philosophy of Education,*** Vol. 39 No.4 (2005): 652.

2. C.J. Lucas, "Introduction", in ***What Is Philosophy of Education?*** ed., C.J. Lucas (New York: The Macmillan Co., 1970).

٣. زكريا إبراهيم، ***مشكلة الفلسفة*** (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧١)، ص ٦٢ -٦٣.

4. R.H. Weingartner, The meaning 'of ' in 'philosophy of …' " ***Journal of Value Inquiry 2*** **(1969).**

5. C.J. Ducasse, "On The Function And Nature Of The Philosophy Of Education" in ***What Is Philosophy of Education?,*** p. 168.

6. George Pollack, "Philosophy Of Education As Philosophy: A Metaphilosophical Inquiry", ***Educational Theory*** vol. 57 No. 3 (2007): 239.

7. Adrian Dupuis, ***Philosophy of Education in Historical Perspective*** (New York: Rand McNally and Co., 1972).

8. John Dewey, ***Democracy and Education*** (New York: The Free Press, 1916 ; reprint ed., 1966), p. 328, 329.

9. I. Scheffler, ed., ***Philosophy and Education: Modern Readings*** (Boston, Mass.: Allyn & Bacon, 1958), p. 2.

10. G. Pollack**, "PhilosophyOf Education As Philosophy: A Metaphilosophical Inquiry".**

11. F. Waismann, "How I See Philosophy", in ***Logical Positivism***, ed., A.J. Ayer (New York: The Free Press, 1960).

12. C.J. Lucas, "Introduction", in ***What Is Philosophy of Education?,*** p. 10.

13. Charles D. Marler, ***Philosophy and Schooling*** (Boston, Mass.: Allyn & Bacon, 1975), p. 4-5.

١٤. هذا التصور يمثل حصيلة قراءات متعددة ومتنوعة في كل من الفلسفة العامة وفلسفة التربية. وعليه، فإنه تصور "مفتوح" يقبل التعديل والإضافة.

١٥. زكريا إبراهيم، **مشكلة الفلسفة** ، ص ٧١ -٧٢.

١٦. المرجع السابق، ص ٣٠.

17. Philip G. Smith, ***Philosophy of Education*** (New York: Harper & Row, 1970), p. 14.

18. Hani A. Farag, ***Philosophical Analysis and Education: An Examination of Israel Scheffler's Analysis*** (Published Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh, 1981), p. 189-190.

١٩. يمكن الرجوع إلى عديد من كتب " **فلسفة العلم** " باللغة العربية وباللغة الإنجليزية حيث يحظى هذا الموضوع بعناية فائقة. انظر على سبيل المثال:

- صلاح قنصوة، ***فلسفة العلم*** (لبنان: دار التنوير للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، ١٩٨٣).

- فيليب فرانك، ***فلسفة العلم: الصلة بين العلم والفلسفة*** ، ترجمة علي علي ناصف (لبنان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، الطبعة الأولى، ١٩٨٣).

- P.H. Nidditch, ed., ***The Philosophy of Science*** (London: Oxford University Press, 1975).

- Robert Nozick, ***Philosophical Explanation*** (Cambridge, Mass. : Harvard University Press 1981).

20. C.D. Broad, "Two Lectures on Nature of Philosophy", in ***Clarity Is Not Enough: Essays in Criticism of Linguistic Philosophy,*** ed., H.D. Lewis (London: George Allen & Unwin, 1963; 2nd Impression, 1969), p. 47.

21. L. Wittgenstein, ***Philosophical Investigations*** , 3rd ed., Trans. G.E. Anscombe (New York: Macmillan Publishing Co., Inc., 1968).

22. Justus Hartnack, ***Philosophical Problems: A Modern Introduction*** (New York: Humanities Press, Inc., 1975).

23. Peter Angeles, ***Dictionary of Philosophy*** (New York: Harper & Row Publishers, 1981), p. 198.

24. Ibid., p. 22.

25. Ibid., p. 78.

26. Bertrand Russell, ***The Art Of Philosophizing And Other Essays*** (Totwa, NJ.: Rowman & Allanheld, 1977).

٢٧. زكريا إبراهيم، **مشكلة الفلسفة** ، ص ٧٢.

28. F. Waismann, "How I see Philosophy", p. 374-275.

29 Ibid., p. 364.

٣٠. لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى:

- Monroe C. Beardsley & Elizabeth L. Beardsley, ***Philosophical Thinking: An Introduction*** (New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1965).

- B. Blanshard. ***The Nature of Thought,*** 2 Parts (New York: Humanities Press Inc., 1978).

٣١. إمام عبد الفتاح إمام ، ***مدخل إلى الفلسفة*** (القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٩٠) ، ص ٦٦.

32. C.D. Marler, ***Philosophy and Schooling***, p. 6-7.

33. Bertrand Russell, "Philosophy: Its Nature and Value", in ***Philosophic Problems and Education***, eds. Young Pai and Joseph Myers (Philadelphia, PA. : J.B. Lippincott Co., 1967), p. 9.

٣٤. زكريا إبراهيم، ***المشكلة الخلقية*** (القاهرة: مكتبة مصر، الطبعة الثالثة ١٩٨٠) ، ص ٣٠.

٣٥. زكي نجيب محمود، ***موقف من الميتافيزيقا*** (القاهرة: دار الشروق، الطبعة الثانية ١٩٨٣) ، ص ٣٢ -٣٣.

٣٦. إمام عبد الفتاح إمام ، ***مدخل إلى الفلسفة***، ص ٦٠ -٦٥.

37. C.D. Marler*, **Philosophy and Schooling**,* p. 8.

38. William K. Frankena **,** ***Philosophy of Education*** (New York : The Macmillan Company , 1965) , P.2.

٣٩ - يرجى مراجعة الفصل الخاص بـــ " النظرية والتطبيق في ميدان التربيـــة : مناظرة فلسفية " وذلك للوقوف على رؤية شاملة عن الموضوع .

40- William K. Frankena **,** "Toward A Philosophy Of The Philosophy Of Education" , in ***What Is Philosophy of Education?*** , pp .288-289.

41- Ibid., P.289.

٤٢ - بول وودرنج ، ***نحو فلسفة للتربية*** ، ترجمة سعد مرسى أحمـــد وفكـــري حسن ريان (القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٦٦) ، ص ٣٥.

43. Peter Betrocci**,** "Unless Educators Be Philosophers, and Philosophers Be Educators", in ***What Is Philosophy of Education? .***

المـراجـع

أولاً: المراجع العربيـة

١ - إمام ، عبد الفتاح إمام. ***مدخـــل إلى الفلسفـــة***. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٠.

٢ - إبراهيم ، زكريا. ***مشكلـــة الفلسفـــة***. القاهرة : مكتبة مصر، ١٩٧١.

٣ - إبراهيم ، زكريا. ***المشكلة الخلقيـــة***. القاهرة : مكتبة مصر، الطبعة الثالثة ١٩٨٠.

٤ - محمود ، زكي نجيب ***. موقف من الميتافيزيقـــا***. القاهرة : دار الشروق، الطبعة الثانية ١٩٨٣.

٥ - وودرنـــج ، بـــول. ***نحـــو فلسفة للتربيـــة.***
ترجمة سعد مرسي أحمد وفكري حسن ريان. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٦٦.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

1. Angeles, Peter. ***Dictionary of Philosophy***. New York: Harper & Row Publishers, 1981.

2. Beardsley, Monroe C. and Elizabeth L. Beardsley. ***Philosophical Thinking: An Introduction***. New York: Harcourt, Brace & World. Inc., 1965.

3. Betrocci, Peter. "Unless Educators Be Philosophers, and Philosophers Be Educators". In What ***Is Philosophy of Education?***. Edited by C. J. Lucas.

4. Blanshard, B. ***The Nature of Thought***. 2 Parts. New York: Humanities Press Inc., 1978.

5. Broad, C. D. "Two Lectures on Nature of Philosophy". In ***Clarity Is Not Enough: Essays in Criticism of Linguistic Philosophy.*** Edited by H. D.Lewis. London: George Allen & Unwin, 1963; 2nd Impression 1969.

6. Dewey, John . ***Democracy and Education***. New York: The Free Press, 1916; reprint edition 1966.

7. Dupuis, Adrian . ***Philosophy of Education in Historical Perspective***. New York: Rand McNally and Co., 1972.

8. Farag, Hani A. ***Philosophical Analysis and Education: An Examination of Israel Scheffler's Analysis.*** Published Ph. D. Dissertation. University of Pittsburgh, 1981.

9. Frankena, William K. ***Philosophy of Education.*** New York : The Macmillan Company, 1965.

10. Frankena, William K. "Toward A Philosophy Of The Philosophy Of Education"**.** In ***What Is Philosophy of Education?***.

11. Hartnack, Justus. ***Philosophical Problems: A Modern Introduction.*** New York: Humanities Press Inc., 1975.

12. Lucas, C.J., ed**.** ***What Is Philosophy of Education?***. New York: The Macmillan Co., 1970.12.

13. Marler, Charles D**.** ***Philosophy and Schooling***. Boston, Mass. : Allyn & Bacon, 1975.

14. Pollack, George. "Philosophy Of Education As Philosophy: A Meta-philosophical Inquiry". ***Educational Theory*** vol 57, no. 3 (2007).

15. Russell, Bertrand. "Philosophy: Its Nature and Value"**.** In ***Philosophic Problems and Education.*** Edited by Young Pai and Joseph

Myers. Philadelphia, PA.: J.B.Lippincott Co., 1967.

16. Russell, Bertrand. ***The Art Of Philosophizing And Other Essays***. Totwa, NJ.: Rowman & Allanheld, 1977.

17. Scheffler, Israel., ed. ***Philosophy and Education: Modern Readings***. Boston, Mass.: Allyn & Bacon, 1958.

18. Siegel, Harvey. "Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel ".***Journal of Philosophy of Education*** vol 39, no. 4 (2005).

19. Smith, Philip G. ***Philosophy of Education***. New York : Harper & Row, 1970.

20. Waismann, F. "How I See Philosophy". In ***Logical Positivism***. Edited by A.J. Ayer. New York: The Free Press, 1960.

21.Weingartner, R.H. "The meaning 'of' in 'philosophy of ….'. ***Journal of Value Inquiry*** 2 (1969).

22. Wittgenstein, Ludwig. ***Philosophical Investigations.*** 3rd Edition. Translated by G. E. Anscombe. New York: Macmillan Publishing Co. Inc., 1968.



اتجاهات البحث في فلسفة التربية

رؤيـة فلسفيـة تاريخيـة ناقـدة

" قل ما شئت طالما أن ذلك لن يحول بينك وبين رؤية الحقائق .
وحين ترى الحقائق فإن قدراً كبيراً من الكلام سوف تصمت عنه . "

لودفيج فتجنستين

أما قبل ...

فهذا الفصل ليس دفاعاً عن فلسفة التربية ، ومعاذ الله أن يكون إعمال العقل في أعلى صوره وأشكاله في أمور التعليم محل شبهة أو اتهام . وربما نجد بين الحين والآخر " خلطاً " أو " لغطاً " في الفهم والتقدير ، يوحي بأن فلسفة التربية في حاجة إلى من يتصدى للدفاع عنها ، وقد يتصدى البعض - بدافع من الغيرة عليها والإيمان بقيمتها - إلى الدفاع عنها ، وقد يغالي البعض فيذهب إلى احتكار حق الدفاع عن فلسفة التربية . وعليه ، أقرر من البداية : أن كل هذا أبعد ما يكون عن النية والقصد ، فضلاً عن أنه ليس في ملّتي واعتقادي . هذه - إذن - محاولة للتوضيح المنطقي للأفكار وتحديدها بدقة ، حتى لا تظل الأفكار " مُعتْمة ومُبهَمَة " على حد تعبير " فتجنستين "، أساسها الإيمان بمقولة الفلسفة التحليلية بأن " غاية الفلسفة هي التوضيح المنطقي للأفكار . الفلسفة ليست جمعاً من المبادئ ، بل هي نشاط . والعمل الفلسفي يتكون أساساً من توضيحات . ولا تكون نتيجة الفلسفة عدداً من القضايا الفلسفية ، وإنما هي بالأحرى توضيح للقضايا ." (١)

إنه لمن المألوف والشائع – الآن – أن نسمع عديداً من الصيحات التي ترثي حال التعليم وبخاصة المصري مما أصابه ويصيبه ... فضلاً عن تلك التي تأسى على ما آلت إليه عملية إعداد وتأهيل أجيال من المعلمين ، كان المأمول أن يصيروا أدوات تغيير ومشاعل تنوير وتطوير ، فإذا هم – نتيجة ما أصابهم خلال سني إعدادهم – يمثلون " همَّاً " يُضاف إلى هموم التربية وما أكثرها .

وكان طبيعياً أن يتصدى المعنيون والمتخصصون لدراسة هذا الواقع ؛ لتحليله وتشخيص ما يشوبه من مشكلات ونقائص ، ومن ثم البحث عن حلول قابلة للتطبيق تتيح سبلاً للخروج من عقال هذه " الحلقة البغيضة " التي أصابت كثيرين بالدوار و الغثيان من فرط الدوران فيها . وكان طبيعياً – أيضاً – أن يشهد البحث التربوي عدداً من الدراسات التي تشير بإصبع الاتهام إلى مواطن الخلل وبؤر القصور، تلك التي جاءت متعددة ومتباينة تبعاً لاختلاف موضع الرؤية ونقاط البحث ومنطلقاته . وهكذا ذهب التشخيص مذاهب شتى .

وعليه ، فقد انصب اهتمام العديد من الدراسات بقضايا تتعلق بأحوال الطلاب بكليات التربية والمشكلات التي يعانون منها ، ومن بينها قضية " الإعداد التربوي للمعلم " أو قل على وجه التحديد: مدى إفادة الطلاب من دراسة العلوم التربوية والسلوكية ، في محاولة – من جانب الباحثين – للوقوف على مدى جدوى وقيمة دراسة هذه المواد ؛ وصولاً إلى تصور لما ينبغي أن يكون عليه هذا الإعداد ؛ إذا أردنا لهذا الجانب من " الهمّ " التربوي أن يستقيم . وبالطبع – وكالعادة ! – فقد اصطنع الباحثون وسائل وأدوات " علمية " للقياس والتشخيص ،

واتخذوا من أساليب الإحصاء وفنونه " أسلحة " لا لتعين على إصـــدار أحكام فحسب وإنما – وهذا هو الأهم – لتضفى شـــرعية ومصـــداقية على ما يصدرونه من أحكام . وهنا أبادر بالتأكيد على أنني لا أشـــكك في توجهات هذا النوع من الدراسات ، فضلاً عنه أنى لا أشـــك فـــي " نوايا " أصحابها .

وهكذا ظهرت بعض الدراسات التي أشارت إلى " خلو بعض المقررات التربوية من الدلالة المهنية ، وافتقارها إلى ما يمكنه مساعدة الطلاب على النمو العلمي والمهـــاري ، وانعزالهـــا بمفاهيمهـــا عـــن الممارسة والوظيفة التي تنتظرهم بعد التخرج ."[٢] ومـــن ثـــم فإنهـــا أوصت " بالتفكير في إلغاء أو اختزال الحجم المتاح لهـــذه المـــواد ... ويمكن استبدال الساعات التي تحتلها هذه المقررات التربوية بســـاعات من الدراسة الأكاديمية في مواد التخصص العلمي ."[٣] أكثر من ذلـــك فقد تحمس أصحاب هذه الدراسات وأنصارهم إلى هذه النتائج اســـتناداً إلى شعار " حيدة وموضوعية " البحث العلمي ، وكان من بـــين هـــذه المواد التي أوصت الدراسة بعدم جدواها – هكذا قالـــت العينـــة !! – (إذا جاز تحريف عبارة " نيتشة ") مادة " فلسفة التربية " !!.

ومع بداية الألفية الثالثة ، شهدت مصر "موضة " جديدة تحمل راية " الإصلاح " ، فانهالت مبادرات الإصلاح من كل حدب وصوب: فتعددت مصادرها ومنابعها ، وتباينت مقاصدها وغاياتهـــا ، فأُنشـــئت المنتديات ، وعُقِدت المؤتمرات ، وكثُرت الهيئات والجهـــات المانحـــة والفاعلة والموجهة . وهكذا ، عُبئت لغة الخطاب بمفـــردات جديـــدة ، وأسماء وافدة ، وتعبيرات مربكة ومحيرة ، كما كان للموجة الجديـــدة

رجالُها وحملة راياتها . وبالطبع ، كان التعليم في مقدمة المجالات التي استهدفها الإصلاح .

وهكذا ، طُرِحت "إستراتيجية تطوير التعليم العالي" التي تمخضت عن المؤتمر القومي للتعليم العالي (فبراير عام ٢٠٠٠) ، لتشمل ستة مشروعات لإصلاح التعليم العالي من كافة جوانبه . واللافت أن كليات التربية – من دون كل الكليات – قد اختُصِت بمفردها بواحد من تلك المشاريع الستة ، فيما يعرف " بمشروع تطوير كليات التربية " (وهو ما يُشار إليه اختصارا باسم *FOEP* ، حسب اصطلاح التطوير ولغته !!) ،وذلك بهدف " تحقيق تحديث شامل لها ؛ مواكباً التطورات العلمية والمهنية العالمية .... (الأمر الذي تطلب) إدخال مقررات جديدة في مجال التخصص ومجال العلوم التربوية ، واستبعاد المقررات التقليدية التي لا تواكب العصر ".[٤]

وهكذا ، فإن ما كان يُشار إليه " همساً " في بداية التسعينيات من القرن العشرين من "التوصية بالتفكير" في إلغاء أو اختزال الحجم المُتاح لبعض المواد التربوية كما سبقت الإشارة ، صار اليوم حقيقةً ، وواقعاً؛ حيث أُجرِيَ " بتر تربوي" أُلغِيَ بمقتضاه– من بين من أُلغِيَ – مقرر فلسفة التربية !! ؛ إعمالاً لمبدأ التطوير وقاعدته التي تقضي " استبعاد المقررات التي لا تواكب العصر " !! .

والحق أن هذه الدعوة ، وما تلاها من إجراءات وخطوات وإن كانت قد أفزعتني ، فلم تثر في النفس ضيقاً أو غضباً من أصحابها ، بل – على العكس – أثارت فضولاً عقلياً لتناول " الفكرة " ما فيها وما خلفها ، للوقوف على طبيعة هذه " الورطة " على حد تعبير " رايل "

Ryle . وعليه ،فإن هذا الفصل يمثل محاولة " للتأمل " في أمر " فلسفة التربية " ، يمارسها معلِّم لا تمثل فلسفة التربية لديه تخصصاً فحسب ، وإنما هي - قبل ذلك وبعده - مزاج وهوى ، كما أن دورها في إعداد المعلم لا يمثل لديه اقتناعاً فحسب ، وإنما هو " ضرورة " من المحال أن يقوم الإعداد من دونها ، وتلك مسألة لا تحتاج شرحاً ولا تحليلاً إذ أنها من " المبادئ الأولية " التي لا تخفى على متعلِّم مبتدئ في ميدان التربية . في عبارة واحدة : هذه محاولة للتوضيح ، علَّها تعين على الاهتداء إلى " شيء صادق عن طبيعة الأشياء " على حد تعبير " أرسطو " .

❏ ❏ ❏ ❏

وليس من المبالغة القول بأن كثيراً من المعلمين والقائمين على أمر التعليم يفتقر إلى " الحس " الفلسفي عند تناولهم وتعاملهم مع شئون التربية ومسائلها .. وذلك أمر يبعث على الأسى!! وتتفاقم الأزمة لتصل حد " الصدمة " ، حين يفتقر المعلمون إلى فلسفة تربوية يسترشدون بها في ممارسة عملية التعليم !! فكم من معلم يُكثر - في بساطة ويسر - من ترديد لفظ " الفلسفة " و " الفلسفة التربوية " من دون أن يتوافر لديه فهم صواب لدلالات الألفاظ !! .

على أن وضعاً كهذا قد يكون له ما يبرره في حال خلو برنامج إعداد المعلم من أي منظور فلسفي . غير أن الواقع يشير إلى

عكس ذلك ؛ وعليه أفلا يعنى هذا وجود " خلل " ما فيما يُقدَّم للطــلاب تحت اسم " فلسفة التربية " أو " الأصول الفلسفية للتربية "، الأمر الذي يتطلب وقفة موضوعية لنسأل أنفسنا : - ما الذي يجعل دراسة فلســفة التربية غير فاعلة أو غير مجدية لدى المتعلِّم ؟ أو قــل فــي عبــارة أخرى : ما الذي يفقدها قيمتها المهنية والوظيفية ؟ الأمر الــذي معــه – حسب قناعة حملة رايات الإصلاح – تم " بتر" فلسفة التربيــة مــن برنامج إعداد المعلم بكليات التربية !!.

أيرجع ذلك إلى المتعلِّم ، أو إلى المعلِّم ، أو إلى المادة ذاتها ؟ وعلى من نلقي باللائمة ؟

هل نلوم المتعلّم ؟ ألا يحلو لبعضنا حيث لا يحقق نجاحاً في نشاطات التعليم أن يطلق ذلك " التبرير المعهود " – على حد تعبير " نيوسم " *Newsome* - والذي مفاده أن " الطلاب أغبياء بدرجــة لا تتيح لهم أن يستفيدوا مما درسوه في فلسفة التربية ".[٥]

ولكن ألسنا نؤكد للطلاب – صدقاً ويقيناً - أن أبرز الحقائق " الأولية " في ميدان التربية هي أن المعلِّم هو " سيِّد " الموقف التعليمــي بما يملكه من قدرة على إعادة بناء وإعادة تنظــيم عناصــر الموقــف – حسب تعبير " ديوى " – بما يكفل له النجاح في مقصــده ألا وهــو إحداث التعلم ، وأنه على قدر نجاح المعلم في ذلك ، تــؤتى التربيــة نتائجها المنشودة .

إن منطق " إلقاء اللوم " على الطلاب بدعوى أنهم لا يتقبلــون فلسفة التربية ؛ ومن ثم لا يقبلون عليها ، أو أنهم يفتقرون إلى" الحس "

الفلسفي الذي يعين على فهم طبيعة المادة ومـــن ثـــم إدراك أهميتهـــا وجدواها .إن هذه الدعوى لا تمثل " منطقاً ضعيفاً " فحسب ؛ وإنما هي في الحقيقة – وبلغة التحليل النفسي – نوع من " التحويـــل " : حـــين يبرئ الملوم نفسه ، ويلقى بالتبعة على البرئ !! وتلـــك – كمـــا هـــو معروف – حيلة دفاعية تتيح لصاحبها أن يمضى فيما هو ماضٍ فيـــه لا يؤرقه إحساس بالتقصير و لا الذنب . وفى عبارة أدق : إن منطـــق " إلقاء اللوم " على الطلاب يتيح للأســـتاذ أن يمضـــى فـــي تدريســـه " الردئ " بضمير مستريح .

هل نلوم أنفسنا ؟ وأعنى بذلك القائمين على أمـــر تـــدريس فلسفة التربية ، والطريقة التي يُدرّسون بها . وأليس أبرز خصوصيات الفلسفة أنها ليست موضوعاً (محتوىً) فحســـب *Subject-matter* ولكنها في المقام الأول " نشاط " *activity* أو جهد إنساني يؤديه عقل متناه من أجل إدراك حقيقة لا متناهية .

ومن ثم فإن " القيمة " الحقيقية لدراسة الفلسفة لا تكمـــن فـــي مجرد الإلمام المعرفي بموضوعاتها *Knowing that* ، بـــل تتحـــدد قيمتها في الرجوع إلى ما تفضي إليه هذه المعرفة النظرية من قـــدرة على (كيفية) إعمال العقل *Knowing how* ، بطريقة فلسفية فـــي مواقف الحياة و الخبرة الإنسانية .

وعليه ، ألا يتعيَّن أن ننظر إلى أستاذ فلسفة التربية – شأنه في ذلك شأن أستاذ الفلسفة – بوصفه " معلماً ليس كسائر المعلمـــين " –

حسب النهج السقراطى - ، حيث تُحتِّم عليه " طبيعة المادة " أن يكون قادراً على تطبيق " ما يعرف " على " ما يفعل " داخل قاعة الدرس . وفى عبارة أخرى يمكن القول أنه قد يُلتمس لبعض المعلمين العذر إن لم يحسنوا صنعاً في تدريسهم بدعوى أنهم " يعرفون " مادتهم، ولكنهم لا يعرفون " كيف" يدرّسونها ... أما في حال معلمي فلسفة التربية فمن المتعذر أن نعفيهم من هذا الذنب ، الأمر الذي حدا ببعض الناس أن يؤكد على أن " معلمي فلسفة التربية يجب أن يكونوا متميزين ".(٦)

هل يكمن الخلل في طبيعة المادة ذاتها ؟ والإجابة عن هذا السؤال تتطلب تحليلاً لمفهوم " فلسفة التربية " : ماذا عساها تكون ؟ وأين نضع الحدّ الفاصل بين الفلسفة و التربية , وكذا بين الفلسفة وفلسفة التربية ؟ ، وهو ما وصفه فيلسوف التربية الأمريكي " برات " *R. Pratte* بأنه " يُعدُّ واحداً من أبرز مجالات الجدل احتداماً ، كما أنه أكثر الأسئلة الفلسفية إثارة على الإطلاق "(٧) . وإلي أي مدي يمكن أن نتناول فلسفة التربية بوصفها فلسفةً ؟ أو قل في عبارة أدق بوصفها فرعاً من فروع الفلسفة العامة.(٨) الأمر الذي يتطلب تحليلاً فلسفياً وتاريخياً لقضية " كيفية إقامة " العلاقة بين الفلسفة والتربية (فلسفة التربية) : اتجاهاتها وطرائقها .

المرحلة الأولى

فلسفة التربية قبل منتصف القرن العشرين (*)

تشير الأدبيات إلى أن حقبة الثلاثينيات من القرن العشـــرين ، قد شهدت ســيطرة فكـــرة للـــربط بـــين الفلســـفة والتربيـــة ترتكـــز على افتــراض أو مقولـــة يمكـــن تحديـــدها علـــى النحـــو التـــالي : " إن الفلسفة هي الميدان الأب ، ويتعين على التربية أن تُربّى وتُنَشّأ في كنف حكمة الأب ".(٩) إن هذه المقولة تؤكد على خصوصية العلاقة بين الفلسفة العامة والتربية ، والتي حددها " شــفلر " *Scheffler* – بدقته المعهودة – مشيراً إلى البعدين التاريخي و الفلســـفي للعلاقـــة " الحميمة " بينهما ، حيث نجد أن البدايات الأولى للتأمل الفلسفي كانـــت تدور حول اهتمامات ومسائل تربوية ، كما أن أعمق مشكلات المعرفة أصبح يُنظر إليها – منذ إذن – باعتبارها مشـــكلات تتعلـــق بـــالتفكير والتعلّم ... وعليه ، فإن أي تصدع في العلاقة بـــين الفلســـفة العامـــة وفلسفة التربية يُعدّ عرضاً لا تبرره سابقة تاريخية ، ولا يبرره سبب عملي ".(١٠)

وهكذا ساد حقبة الثلاثينيات مـــن القـــرن العشـــرين تصـــور – تعاظم ليبلغ مداه خلال الأربعينيات والخمسينيات – رأى أن الأفكار والمقولات الأساسية لأي مدرسة فلسفية لها معانٍ ومضـــامين تربويـــة

(*) **لمّا كان منتصف القرن العشرين يمثل نقطة فاصلة بين مرحلتين من مراحل تطور فلســـفة التربية ، الأمر الذي معه استخدم فيلسوف التربية "سولتس" *Soltis* تعبير " فلسفة التربية منـــذ منتصف القرن" للتأريخ لبداية المرحلة الثانية (الاتجاه التحليلي في فلســـفة التربيـــة) ، فقـــد آثرت استخدام تعبير " فلسفة التربية قبل منتصف القرن العشـــرين" للتـــأريخ لكـــل الاتجاهـــات السابقة على الاتجاه التحليلي .**

يتعيّن الكشف عنها واشتقاقها ، كما أن الفكر و الممارسة في ميدان التربية – من ناحية أخرى – لا بد له من أن يُبنى ويُؤسس على أفكار ومقولات فلسفية . ومن ثم فقد انصب الاهتمام على كيفية " تطبيق " الأفكار والنظريات الفلسفية في التربية ، أو كيفية " اشتقاق مضامين " تربوية من هذه الأفكار والمقولات الفلسفية . وعليه فقد تحددت وتبلورت معالم المرحلة الأولى في " عمل " أو " بناء " فلسفة للتربية ، والتي أطلق عليها فيلسوف التربية الأمريكي " هاري براودى " *H. Broudy* مرحلة " بناء النظرية " *Theory building* والتي تعرف – كما تشير الأدبيات – بأسماء أخرى لعل أبرزها وأكثرها شيوعاً " مدخل الأنساق " *Systems approach* و" مدخل المواقف الفلسفية " *Philosophic positions approach* .

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأسماء جميعاً تشير إلى فكرة واحدة مؤداها : أن النظر إلى فلسفة التربية باعتبارها " طفل الفلسفة " قد حتّم عليها أن تقتفى أثر " الأب " فيما تؤديه وتسعى إليه ، ومن هنا كان تأكيد فلسفة التربية على " النسق" وعلى " بناء النظرية " وعلى " الموقف الفلسفي " كتعبير عن الانتماء و الالتزام الفلسفي ، وكمحاولة من جانب فلاسفة التربية – من ناحية أخرى – لإظهار مدى ما يتمتعون به من " تميز مهني ، وسلطة معرفية ، وشرعية فكرية "[١١] .

وعلى ذلك فقد سيطر على المرحلة الأولى (بناء النظرية) مدخلان ، عُرف الأول بمدخل المضامين *Implications Approach* ، فيما عرف الثاني بمدخل التطبيق *Application Approach* ، الأمر الذي يتطلب تناولهما تناولاً فلسفياً تفصيلياً .

أولاً : مدخل المضامين
Implications Approach

يرتكز هذا المدخل – وهو الأكثر شيوعاً وانتشـــاراً – علـــى مقولة مفادها أن " مهمّة " فيلسوف التربية هي أن يقيم العلاقـــة بـــين الفلسفة و التربية ، وأن أي إخفاق في أداء هذه " المهمة " يعد نوعاً من التقصير لا يبرره سبب أو عذر .

وعليه ، فقد تحددت ملامح هـــذه " المهمـــة " فـــي القيـــام بوظيفيتين مترابطتين متكاملتين هما : البحث عن وتجميـــع الأفكـــار و المبادئ و المقترحات " الجاهزة "– إن وجدت – التي تعين على فهم التربية و التعامل معها ، أو / و اســـتنباط واشـــتقاق " المضـــامين " التربوية من الفكر الفلسفي وتقديمها في صورة مبادئ وأفكـــار تحـــدّد معالم العملية التربوية وتوجهها .

ومن ثم فإن نقطة البداية التي يباشر منها فيلســـوف التربيـــة " مهمته " هي دراسة بعض مدارس الفكر الفلســـفي مثـــل المثاليـــة ، والواقعية ، والبراجماتية ، والوجودية ... أو دراسة الموقف الفلســـفي لدى بعض الفلاسفة ، محاولاً أن يبيِّن كيف " تتضمن " هذه الفلسفات أو تلك المواقف بعضاً من أنواع الممارسات التربوية ، بمعنى أن السؤال الأساس الذي يتصدى له فيلسوف التربية هو : ما الذي يتضمنه موقف فلسفي معين من " مضامين تربوية " ؟ أو : ما الذي يمكن – بل يجـــب – استنباطه أو " اشتقاقه " من موقف فلسفي معين؟ وعلى ذلك عـــرف

هذا المدخل– كما تشير الأدبيات – بمـــدخل " المضـــامين " *Implications* أو مدخل " الاشتقاق " *Derivation* .

هذا ولقد انتهج أنصار مدخل المضـــامين فـــي اضـــطلاعهم بمهمتهم أسلوبين مختلفـــين لكـــل منهمـــا طبيعتـــه التـــي تميـــزه ، عُـــــرِف الأول منهـــــا بمـــــدخل " العقـــــول العظيمـــــة " *The" Great Minds " approach* فيما عُـــرف الثـــاني بمـــدخل " الأنساق " أو " المدارس الفكرية " *The" Systems" or "Schools of Thought " approach* .

(١) مدخل العقول العظيمة :

إن استقراء مسار الفكر الفلسفي – هكذا أكد أصـــحاب هـــذا المدخل – وما خلَّفه لنا عمالقة هذا الفكر ، يشير بجلاء إلى أن التربيـــة وشئونها كانت موضع عناية الفلاسفة منذ " سقراط " وإلـــى " برترانـــد راسل " سواء أكان ذلك بطريق مباشر أم غير مباشر، إلى درجة يمكن معها أن نتعامل مع هذا التـــراث باعتبـــاره نوعـــاً مـــن " التنظيـــر " *Theorizing* في/عن التربية . ألم تكن البدايات الأولى للتأمل الفلسفي تدور على قضايا تتعلق بالطبيعة الإنسانية ، وبالغرض مـــن التعلـــيم ، وبالطرائق التي يتحقق بها الإنسان من قدراته وإمكاناته ككائن إنساني. أو ليس البحث في طبيعة المعرفة ، وفى مصادرها أو الطرق المؤدية إليها ، وفى إمكان المعرفة وحدودها ... أو ما شابه ذلك من المسائل لا يبدو وكأنه بمنأى عن قضية مثل طبيعة التعليم والتعلّم ، أو الأهـــداف المناسبة التي يتعيّن على التربية أن تنشدها . وعليه ، وصل أصـــحاب

هذا المدخل إلى نتيجة مؤداها : إنـــه لمـــن الخطـــأ – إذن – إغفـــال أو تجاهل هذا المصدر الثرى من الحكمة والبصيرة والمعرفة الأكثـــر عمقاً وشمولية ، ومن ثم يتعين دراسة التراث الفكري لهـــذه " العقـــول العظيمة " دراسة تحليلية مدققة منقبين فـــي كتابـــاتهم عـــن المفـــاهيم والمبادئ والتوصيات التي تعين على فهم وتوجيه التربية .

على أن بناء فلسفة للتربية وفقاً لهذا المدخل يُعـــد شـــيقاً فـــي جانب ، وشاقاً في جانب آخـــر لأن " مهمة " فيلسوف التربية تعد نوعاً من السياحة العقلية أو " المغامرة الاستكشافية " – علـــى حـــد تعبيـــر اليونانيين - في عالم الفكر الفلسفي مع أعمال عقلية فذة تحتل مكانتها الرفيعة في التاريخ الفكري للحضارة الإنسانية ، الأمر الـــذي يجعـــل " المهمة " مثيرة ومغرية في أحد جوانبها . إلا أنها – من زاوية أخرى – تعد " مهمة " شاقة محفوفة بالمخاطر التي تفرضها " طبيعة " البحث وفقاً لهذا المدخل والتي نعرض لها تفصيلاً فيما يلي :

أولاً : تباين طبيعة " الاهتمام التربوي " لدى الفلاســـفة كمـــا يتبدَّى في إسهاماتهم منذ بداية الفكر الفلسفي وحتى اليوم ، بمعنى أنه لو دققنا النظر بعين فلسفية تحليلية [*] إلى جماع ما خلفته لنـــا العقـــول العظيمة من تراث فكرى ، فإنه يمكن أن نميز بين ثلاث فئـــات مـــن الفلاسفة ، نسوق من كل فئة بعض النماذج فيما يلي :

---

[*] وأعنى بذلك – بلغة منهجية فلسفية – إعمال العقل بطريقة فلسفية في الفلسفة *Meta-Philosophy* ، أو قل بلغة أخرى " فلسفة الفلسفة " *Philosophy of Philosophy* بمعنى : تحليل فلسفي لكتابات فلسفية قدّمها فلاسفة لكل منهم طابعه و" مذاقه " الفلسفي الخاص.

(أ) هناك فلاسفة انشغلوا بقضايا واهتمامات تربوية وقدّموا لنا فكراً (كتابات) عبّروا فيه وبه عن رؤيـتهم حيـال تلـك القضـايا والاهتمامات . على أن السمة التي تميز هذه الفئة هي تداخل الاهتمـام التربوي بالنسق الفلسفي و موقف الفيلسوف ، بحيث لا تفهـم أفكـاره التربوية إلا بالرجوع إلا إطاره الفلسفي العام ، كما أن هـذه الأفكـار تمثل جزءاً من مكونات النسق الفلسفي بحيث يسـتحيل تحديـد معـالم النسق بمعزل عن جانبه التربوي . في عبارة واحدة : إنه تداخل يقـوم على الاتساق ، والترابط ، و التكامل بين الجانبين الفلسفي والتربوي .

والحق أن " أفلاطون *Plato* " كان أول من أكد على العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية ، إذ أولى التربيـة اهتمامـاً أساسـياً فـي " الجمهوريـة " محـاولاً أن يـربط ويطبّـق فلسـفته السياسـية والأخلاقية في التربية ، الأمر الذي جعل الفيلسوف المعاصر " هيـر " *R. M. Hare* يذهب إلى التأكيد على أن أفلاطون " هو مؤسس فلسفة التربية ".(١٢)

أما في القرن العشرين فإن " ديوى *Dewey* " – سواء فـي فلسـفته البراجماتيـة بوجـه عـام ، أو فـي منحـاه الـذرائعي *Instrumentalism* بوجه خاص – هو الفيلسوف الـذي يصـعب أن نفصل عنده بين ما هو فلسفي وما هو تربوي في فلسفته ، إلـى الحـد الذي صارت معه الفلسفة و التربية وجهين لعملة واحـدة : فالتربيـة هي المختبر الذي تقاس فيه الأفكار الفلسفية وتصبح ملموسة محـددة، كما أن أي نظرية فلسفية لا تؤدى إلى تغيير – تحسين – فـي العمـل

التربوي هي بالقطع نظرية مصطنعة ، وعليه تكون الفلسفة في أدق معانيها هي النظرية العامة للتربية .[١٣]

ولعل " شفلر " *Scheffler* قد عبّر – ببلاغة وإحكام – عن قيمة ومكانة ديوى في الفكر الفلسفي حين أكد على أنه " بخلاف معظم الفلاسفة فإن " ديوى " لم ينظر إلى التربية بوصفها مجالاً مستقلاً يتعين على المنظرِّين أن يفردوا له بعض الوقت من حين لآخر كنوع من الالتزام الخلقي . كما لم ينظر" ديوى " إلى التربية باعتبارها ميداناً نطبق فيه أفكاراً فلسفية تشكلت بمعزل عن التربية. بل على النقيض من ذلك كله ، فإن التربية كانت تمثل بالنسبة له " الحياة " بكل ما فيها من أفكار تدخل في تشكيل العادات العقلية للإنسان ، وعليه فإن الاختبار الرئيس لأي فلسفة يكمن في مدى وكيفية تأثيرها في تشكيل تلك العادات ، ومن ثم في تأثيرها على النوعية الفكرية والأخلاقية للحياة التي نعيشها ".[١٤]

(ب) هناك فلاسفة كتبوا في/ عن التربية ، وخلَّفوا لنا تراثاً يمكن تناوله و التعامل معه بوصفه تنظيراً تربوياً . على أن تحليلاً فلسفياً مدققاً لهذه الكتابات من شأنه أن يفضى إلى نتيجة مؤداها : أن الارتباط العضوي بين الأفكار التربوية والنسق الفلسفي للفيلسوف يبدو ضعيفاً إن لم يكن منعدماً على الإطلاق . وفى عبارة أدق فإذا جاز للبعض – تعسفاً ! – أن يرى أن التنظير التربوي لهذه الفئة من الفلاسفة يمكن أن يكون نابعاً من إطارهم الفلسفي ، فمن المتعذَر القول بأن الأفكار التربوية التي يتبناها الفيلسوف تمثل جزءاً من مكونات نسقه الفلسفي ، أو تدخل في بنية الموقف الفلسفي الكلى الذي يتبناه ،

الأمر الذي ينعكس على أي محاولة لتحليل وتفسير هذه الأفكار التربوية .

ويأتي في مقدمة هذه الفئة الفيلسوف الإنجليزي " جون لوك " *Locke* – زعيم الاتجاه الحسي في العصر الحديث – ، الذي قدَّم لنا مجموعة من الآراء ضمنَّها في كتابه الموسوم " بعض الأفكار المتعلقة بالتربية ".[١٥] و الأصل في كتابه هذه الآراء والتصورات أن أحد أصدقاء " لوك " قد كتب إليه طلباً للنصح و المشورة في أمر تربية ولده البالغ من العمر ثمان سنوات . وهكذا فالكتاب يمثل جملة الرسائل التي أرسلها " لوك " إلى صديقه بين الحين والآخر . وعليه يؤكد " لوك " بأن ما قدَّمه " أبعد ما يكون عن كونه بحثاً كاملاً في الموضوع "[١٦] ، وإنما هي " أفكار " كتبها لغرض محدد وخاص (ما الذي يتعيَّن أن تكون عليه تربية صبى منذ طفولته ؟) ، ومن ثم قرر " لوك " أن التربية التي يصفها لا تصلح أن تُطبَّق على الأطفال كلهم ، كما أنها – في كل الأحوال – لن تكون مناسبة لتربية البنات.[١٧] وعلى ذلك يصعب القول بأن " لوك " صاحب الكتاب الشهير " محاولة في الفهم الإنساني " الذي حقق له مكانة بارزة في الفكر الفلسفي بما أثاره من تساؤلات – فضلاً عن محاولة الإجابة عنها – تتعلق بطبيعة المعرفة ومصادرها وبقدرة العقل الإنساني وحدوده ، وبتأكيده على ضرورة أن تكون هذه التساؤلات هي نقطة البداية لكل فلسفة ، هو الفيلسوف نفسه صاحب " بعض الأفكار " حيث لا يوجد ثمة رباط يجمع بينهما في نسق واحد ، أو حتى يشير إلى أن أحدهما يعتمد على الآخر.ولعل هذا هو ما دفع المنظّر التربوي الأشهر " يوليك " *Robert*

Ulich إلى التأكيد على أن " شهرة " لوك " كفيلسوف ومفكر سياسي هي التي أضفت على ما كتبه في التربية أهمية ما كان ليتمتع بها لو أن كاتبه لم تكن له شهرة " لوك " نفسها ".[١٨]

أمّا الفيلسوف الألماني " كانت " *Kant* الذي " يُعدُّ واحداً من أبرز الفلاسفة الذين انشغلوا عقلياً بالتفكير في نظرية للتربية " [١٩] ، فقد ترك لنا كتاباً صغيراً بعنوان " التربية "[٢٠] ، فضلاً عن بعض الصفحات التي تضمنتها أعمال أخرى له ، وإن كان الكتاب يتمتع بشهرة تفوق كل ما كتبه في الموضوع . وكتاب " التربية " إن هو إلا مجموعة من الخواطر والملاحظات التي كان يتناولها في محاضراته الجامعيّة ، وقد توفر على جمعها وتحريرها تلميذه وصديقه " ثيودور رنك " *Theodor Rink* . على أن الشهرة التي يحظى بها " كانت " والخاصة بولعه وبراعته في تركيب وتنظيم الأفكار وكأنها فن معماري ليست واضحة في هذا الكتاب ، حيث لا يتسق بعض الصفحات مع بعضها الآخر ، فضلاً عن عدم الترابط بين الأفكار الأمر الذي من شأنه أن يخلق مشكلة عند تفسيرها . أكثر من ذلك فليس ثمة أدنى تشابه بين الإطار الفلسفي" لكانت" – رائد الفلسفة النقدية – كما يتبدى في مؤلفاته " النقدية " المتعددة ، وبين أفكاره التربوية– كما وردت في كتاب " التربية " – التي تبدو كأنها شيء منبت منفصل ، وليست كخاتمة أو نتاج لخط فكرى منظم ، الأمر الذي يتعذر معه تحليل وتفسير تنظيره التربوي بالرجوع إلى مذهبه الفلسفي. ولعل ذلك هو الذي حدا " بفرانكينا " *Frankena* إلى التأكيد على أنه برغم الشهرة التي حظى بها الكتاب ، " فلا يُعدُّ كافياً للموضوع من

وجهة النظر الفلسفية ... فضلاً عن كونه عملاً غير متكامل ومفكك حيث يفتقر إلى الإحكام المنطقي في تنظيمه وترتيبه .... وعليه فإن أي محاولة لإعادة بناء فلسفة " كانت " في التربية لا يمكن أن تتقيد بما كتبه في التربية سواء في ذلك الكتيب أو في أي مواضع أخرى ، وإنما يتعين أن يكون ذلك بالرجوع إلى نسقه الفلسفي على إطلاقه ".[٢١]

أمَّا عملاق " جماعة كمبردج " الفيلسوف الإنجليزي "برتراند رسل" *Bertrand Russell* فله مجموعة من الآراء في التربية قدَّمها في كتاب بعنوان " التربية والحياة الصالحة ".[٢٢] على أن " رسل " قد أكد في مقدمة الكتاب أنه يكتب كأبّ يوجه حديثه إلى جموع الآباء وليس كفيلسوف يخاطب فلاسفة وذلك بدافع من " الحب الذي نكنه لأبنائنا ... وكنتيجة لما نكابده من معاناة في تربية أطفالنا "[٢٣] ، وكأنه بذلك يضع حداً فاصلاً بين " رسل " الفيلسوف و" رسل " حين يكتب في / عن التربية . وهذه ملاحظة تبدو واضحة حين يحاول المرء أن يجد خيطاً رفيعاً يربط بين مذهب " رسل " التحليلي وبين رؤاه التربوية . ولعل هذا ما دفع " باسمور " *John Passmore* إلى التأكيد على أن " ما كتبه " رسل " لا يُعدّ بأي شكل تطبيقاً لأفكاره الفلسفية العامة في ميدان التربية ... إن دراسة مدققة للكتاب لا تظهر ولا توحي أن " رسل " كان ملتزماً بفلسفته الذرية المنطقية في أي موضع منه ".[٢٤]

ويدخل ضمن هذه الفئة – أيضاً - ما كتبه المفكرون الوجوديون في / عن التربية أمثال " نيتشه " *Nietzsche* و" ياسبرز" *Jaspers* والتي يصعب أن تكون نابعة من صميم الموقف الوجودي

للمفكر ، أو أنها تدخل في بنية ذلك الموقف بحيث يمكن تفسير أفكارهم التربوية بالرجوع إليه .[٢٥]

(ج) هناك فلاسفة لم يكتبوا في التربية " متجاهلين " بذلك عديداً من القضايا والاهتمامات التربوية ، أو في عبارة أدق : إنه يصعب أن نطلق على ذلك النذر اليسير مما ورد في كتاباتهم كإشارات إلى التربية تنظيراً تربوياً ، أو حتى كتابة تربوية ، بـــرغم أن كتابــاتهم الفلســفية المتنوعة تتيح طرقاً مثمرة يمكن الاستعانة بها عند التفكير والتنظيــر في قضايا التربية ومسائلها .

ولعل أبرز نموذج يمكن أن يعبر عن هذه الفئة هو الفيلســوف المدرسي الأرسطى " توماس أكوينــاس " *Thomas Aquinas* الذي كرّس فلسفته للتوفيق والمصالحة بين فلسفة " أرسطو " وعقيدتــه المسيحية ، مؤكداً على أن الفلسفة واللاهوت ليسا متناقضين ولكنهمــا – في الحقيقة – خطوتين متتابعتين تكمل إحداهما الأخرى في الوصول إلى المعرفة ، فالعقل (أرسطو) والعقيدة (الكتب المقدسة) يرميــان إلى غرض واحد (المعرفة الجديرة بالمعرفة) وإن سلك كــل منهمــا طريقاً خاصاً به . و برغم أن " أكويناس " قــد قــدَّم إنتاجــاً فلســفياً غزيراً ومتعدداً ، فإنه لم يكتــب إلا مقالـــة واحـــدة مـــوجزة بعنـــوان *De Magistro* [٢٦] تلك التي أثار فيها بعض الأسئلة المتعلقة بالمعلّم والتعليم: هل يمكن أن يكون الإنسان معلمــاً ، أم أن الله هــو المعلــم الأوحد ؟ هل في وسع أي إنسان أن يعلم نفسه ؟ هل في مقدور إنسان أن يتعلّم بواسطة ملاك ؟ . وهكذا جاءت أسئلة " أكويناس " – فضــلاً عن الإجابات التي قدَّمها – تحمل " طابعه " الديني ، وتخدم الغــرض

الذي كان يشغله كرجل دين ، وهو أن يجد أساساً عقلياً لعقيدته . وعليه فإن هذه الإشارات ، وإن كانت قد حظيت – لبعض الوقت – بعناية من جانب منظرّى التربية الكاثوليكية لما فيها من رؤى فلسفية ولاهوتية تخدم أغراضهم التربوية ، إلا أنه يستحيل التعامل معها " كتعميمات " .

وتزداد صعوبة ومشقة التعامل مع إسهامات هذه الفئة من الفلاسفة إذا كنا بصدد البحث في كتابات " هيجل " *Hegel* ، أو " هيوم " *D. Hume* ، أو " اسبينوزا " *Spinoza* ، أو " جورج مور " *G. E. Moore* ، أو " جورج بركلى " *G. Berkeley* وكثير غيرهم من أعلام الفكر الفلسفي .

ومن كل ما تقدّم نخلص إلى القول بأن شكل وطبيعة " الاهتمام " التربوي لدى الفيلسوف ، فضلاً عن علاقة ما يطرحه من أفكار ورؤى تربوية بنسقه الفلسفي أو بالموقف الفلسفي الذي يتبناه ، تُشكّل أول عثرات مدخل العقول العظيمة ، ذلك أن مهمة الباحث أو المعنى ّبوضع (أو تدريس) فلسفة التربية – وفق هذا المدخل – قد لا تكون مهمة صعبة إذا ما حصرها في كتابات فلاسفة أمثال " أفلاطون " أو " ديوى " أو " مارتن بوبر " ، على أن المهمة تزداد صعوبة ومشقة حين يتعامل المرء مع فلاسفة أمثال" هيجل " أو " اسبينوزا " أو " بركلى " . ففي الحالة الأولى نجد الفكر التربوي إمّا أنه قد ورد وروداً مباشراً ، أو أنه يمكن " اشتقاقه " بالرجوع إلى النسق الفلسفي الذي تمثل هذه الأفكار جزءاً من مكوناته ، في حين أنه في الحالة الثانية يصبح من المستحيل أن نقرر – بكل تأكيد – ماذا عساها

تكون وجهة نظر الفيلسوف في قضية تربوية محددة ما لم ترد صراحة ً في كتاباته حيث لا توجد " قواعد " يمكن بـــالرجوع إليهـــا أن نقـــرر صحة ما خرجنا به من اشتقاقات ، وهذا ما يشار إليه في الأدبيـــات " بمشكلة المضامين "، والتي سوف نعرض لها بالتفصـــيل فـــي ختـــام عرض المرحلة الأولى " بناء النظرية " .

ثانياً : عدم وجود معايير لاختيار " أي " من عمالقـــة الفكـــر الفلسفي كموضوع للدراسة ، ومن ثم التدريس . وقد يرى الـــبعض أن هذه المسألة لا تمثل في حد ذاتها" نقداً مدمراً " ، غير أن الحقيقة تبقـــى – كما أكد " لوكاس" *Lucas* – أن " ما يعوز الدارس هو افتقاره إلـــى وسيلة " دقيقة محددة " ، يختار بالرجوع إليها أي من الفلاسفة العظـــام هو الأنسب و الأمثل ، هذا فضلاً عن استحالة دراسة كـــل الفلاســـفة (حتى لا نكون عُرضة لمخاطر السطحية) ، وعليه فإن بناء فلســـفة للتربية أساسه اختيار بعض الفلاسفة يتم بطريقة اعتباطية ".(٢٧)

ثالثاً : إن المقترحات " التربوية " التي يُقدِّمها بعض الفلاسفة ، وكذلك " المضامين " المشتقة من كتاباتهم تمثـــل مشـــكلة " متميـــزة " للتربويين في تعاملهم وتناولهم لقضـــايا التربيـــة فـــي عـــالم اليـــوم ، حيث نجد أنفسنا أمام احتمالين – كلاهما مُشكل – حددهما " لوكاس " كما يلي :(٢٨)

قد ترد أفكار ورؤى الفيلسوف في صورة " تعميمات واســـعة " في مسائل تتعلق بالطبيعة الإنســـانية ، والنمـــو الإنســـاني ، والحيـــاة الصالحة التي يتعين أن يتعلم المرء من أجلها ... وعليه فإن " الإبهام "

لا محالة سيفرض نفسه عند ترجمة هذه العموميـات إلـى سياسـات وقواعد للممارسة يُؤخذ بها في موقف التعليم . وعلـى النقـيض مـن الحالة السابقة ، فقد ترد أفكار الفيلسوف ومقترحاته بشكل تفصـيلي ، ودقيق ، ومحدد بحيث لا تدع مجالاً لأي التباس في الفهم و التقـدير ، ومع ذلك نجد أنفسنا أمام مشكلة من نوع خاص أساسها طبيعة الفكـر التربوي . فالفكر التربوي يعبر ويعكس طبيعة المناخ الفكري الذي نشأ وتبلور فيه بما في ذلك " نوع " المعرفة المتاحة في ميادين كعلم النفس وعلم الاجتماع و البيولوجي . وهكذا تأتى الأفكار التربوية للفيلسـوف تعبيراً عن الإطار الثقافي والاجتماعي الذي عاش فيـه ، ومـن ثـم " إشكالية " تطبيق هذه الأفكار أو الاستفادة منهـا فـي سـياق ثقـافي اجتماعي مختلف . ولعل " سميث " *Smith* بما قدَّمه من تحليل فلسفي أسهم في توضيح هذه الفكرة حين ذهب إلى أن " لوك " *Locke* عندما كتب بعضاً من أفكاره المتعلقة بالتربية فإنها جاءت متـأثرة ومدعّمـة للنمط التعليمي السائد على زمانه وهو نظام التلمـذة الخصوصـية ، الأمر الذي يجعلنا نتساءل : كيف يمكن الاستفادة من هذه الأفكار فـي مواجهة تحديات ومشكلات نظام التعليم العام الآن ؟ وأكثر من ذلـك فإن " سميث " قد أكد على أنه لا يوجد هناك ثمّة شـبه بـين الأفكـار التربوية المثالية التي قدّمها " أفلاطون " فـي " الجمهوريـة " وبـين مدارسنا الحديثة ناهيك عن الظروف المجتمعية التي تتجـاذب تعليمنـا الآن .[٢٩]

ومما تقدَّم فإن " لوكاس " كان محقاً حين أكد على أنه ينبغي أن لا نُلقى باللوم على الطلاب إذا هم خلصوا من دراسة فلسـفة التربيـة

وفق مدخل العقول العظيمة إلى نتيجة مؤداها : إن فلسفة التربية مـــادة شيقة ومؤثرة ، ولكنها "غير عملية " حيث لا نجد فيها شيئاً يعين علـــى مواجهة مشكلات التعليم اليومية.[٣٠]

(٢) مدخل " الأنساق " أو " المدارس الفكرية " :

في محاولة لتفادى مثالب وعثرات مدخل " العقول العظيمـــة " من دون إخلال بالوظيفة الأساسية : البحث عن وتجميع المبادئ و المقترحات " الجاهزة " - إن وجدت - ، أو / و اشـــتقاق " المضامين " التربوية من الفكر الفلسفي وتقديمها في صـــورة مبـــادئ ومقترحات تُحدد معالم العملية التعليمية وتوجهها ... بزغ اتجاه جديـــد في بناء فلسفة التربية يتعامل مع الفكر الفلسفي بوصفه يتكون من عدد من المدارس الفلسفية لكل منها مواقفه ومبادئـــه المتميـــزة كالمثاليـــة والواقعية والبراجماتية ... بدلاً من التعامل مع كتابات الفلاسفة كل على حدة ، وذلك على أساس أن أنصار المدرسة الفلسفية الواحـــدة يـــدينون بمبادئ فلسفية واحدة ، ويتخذون مواقف فلسفية متشابهة حيال القضايا والتساؤلات الفلسفية التي يثيرونها ويتصدون لها . وهكذا فإن مراجعة محتوى عينة من الكتب – باللغة الإنجليزية أو باللغة العربية – تشـــير بوضوح إلى غلبة وشيوع هذا المدخل في بناء فلسفة التربية.

على أن التعامل مع الفكر الفلسفي وفق هذا المـــدخل يضـــعنا أمام مشكلتين : **الأولى** هي أنه حين يُقدّم لنا " الناطق بلسان " مدرســـة فلسفية ما – على حدّ تعبير " لوكاس " – مقترحات ومبادئ تربويـــة ،

فإن هذه المقترحات تأتى تعبيراً أو انعكاساً لكل من مبـــادئ المدرســـة الفلسفية ، فضلاً عن المناخ الفكري السائد . وبناءً على ذلك ، قد نجـــد اليوم أحد أتباع المثالية أو الواقعيـــة أو البراجماتيـــة، ينـــادى بأفكـــار ومقترحات تختلف اختلافاً جوهرياً عما قاله آخر – منذ عشرات السنين – ممن ينتمون إلى المدرسة الفلسفية نفسها تبعاً لاختلاف " زمان " كل منهما .وتترتب على هذه المشكلة نتيجتان كلتاهما " مُرٌّ " : (١) ليســـت هناك ثمة فلسفة " واحدة " للتربية يمكن أن تشتق من المدرسة الفكريـــة الواحدة ، وإنما " فلسفات " للتربية قدمها أولئك الذين تصـــادف أنهـــم يشتركون في بعض المسلمات و المبادئ الفلسفية . (٢) إن المبـــادئ الفلسفية الأساسية لمدرسة فلسفية – كالمثالية مثلاً – لا تُعدُّ مبرراً كافياً لصياغة نظرية محددة حتى وإن قدمت بوصفها فلسفة تربوية مثاليـــة ، حيث إن مسألة العلاقة بين الأفكار الفلسفية العامة لمدرسة ما وما يمكن اشتقاقه منها من " مضامين" أو نظريات تربوية (ما يشار إليـــه فـــي الأدبيات بمشكلة المضامين) كانت ولا تزال من المسائل " الشـــائكة " في فلسفة التربية .

أمَّا المشكلة الثانية ، فهي التي تتمثل فـــي " الأســـماء " التـــي تُستخدم لوصف المدارس الفلسفية المختلفة ، حيث صعوبة تصنيف عدد من الفلاسفة تحت " اسم " فلسفي ، فضلاً عن صـــعوبة الفصـــل بـــين المدارس الفلسفية المختلفة . ولعلَّ أبرز الأمثلة التـــي توضـــح هـــذه المشكلة هو الفكر الوجودي (أو ما يُطلق عليه الوجودية) : فالوجودية ليست فلسفة بالمعنى التقليدي للفلسفة – كالمثالية أو الواقعية – حيث لا يوجد إطار أو نسق من المبادئ والمعتقدات التي تؤلف بين أقطابهـــا ،

بل إنه ليس مبالغة القول - كما ذهب " جينوفا " *Genova* – أن إطـــار الوجودية هو غياب الإطار. إن جوهر الوجودية هو رفض الانتماء إلى أي مدرسة فكرية ،ورفض وإنكار لأي نسق من المعتقدات أياً كانـــت. فالوجوديون فرديون؛ بمعنى أنه في حين توجد بعــض " الأفكار" المشتركة فيما بينهم (الاهتمام بالإنسان ،الحرية ، الاختيار...)، فإن لكل وجودي طريقته الخاصة في تناول هذه الأفكار؛ الأمر الـــذي تنمو معه الأفكار وتتطور عند كل وجودي بطريقة تختلف عنها عنـــد الأخرى . فضلاً عن أن كل وجودي يناضل بـــوعي ضـــد المطابقـــة والمماثلة ،الأمر الذي يجعل الوحدة الضرورية " للمذهب " مفقودة، كل ذلك يجعل مسألة " اشتقاق مضامين " للتربية من الفكر الوجودي عملية محفوفة بالمخاطر ، إن لم تكن أمراً متعذراً .[٣١]

فإذا ما تناولنا الاتجاه التحليلي في الفلسفة(أو ما يُطلـــق عليـــه الفلسفة التحليلية) ، فسنجد أنفسنا بصدد جماعة من الفلاســـفة ســـمتهم الفلسفية المميزة أن ما يختلفون فيه فيما بينهم أكثر مما يتفقـــون عليـــه لدرجة يمكن معها القول أن " أي فيلسوفين تحليليين يختلفان فيما بينهما على الأقل من حيث التفاصيل ، إن لم يكن من حيث المبدأ ، حول أي قضية فلسفية تقريباً .[٣٢] وأكثر من ذلك فالفلسفة التحليلية تنطوي على اتجاهات وتيارات متباينة : هناك " جماعة كمبـــردج " التـــي تعـــرف " بالواقعية المعاصرة " ، وهناك " الوضعية المنطقية " التـــي تعـــرف " بحلقة فيينا " ، وهناك " الفلسفة اللغوية " التي مرت في مرحلتين هما المرحلة المتقدمة والمرحلة المتأخرة التي يطلق عليها مسمى " فلســـفة اللغة الشائعة " و/ أو " فلسفة أكسفورد " . هذا ناهيك عمَّا بـــين هـــذه

الاتجاهات والتيارات من تداخلات وتمايزات يصعب الإمساك بها و تحديدها إلا على المتخصصين " فقط " في الفلسفة التحليلية ، الأمر الذي يلقى بظلاله على شكل وطبيعة التعامل معها .(٣٣)

ثانياً : مدخل التطبيق

Application Approach

يؤكد هذا المدخل – وهو أقلها شيوعاً واستخداماً – على الأبعاد " التربوية " و" العملية " في بناء فلسفة للتربية ، بمعنى أن فيلسوف التربية (أو المعنّى بوضع فلسفة للتربية) يبدأ مهمته من " داخل " ميدان التربية ثم ينتقل منه إلى " الخارج " إلى ميدان الفلسفة العامة والتعامل معها كمدارس فلسفية أو / و كفلاسفة لكل منهم فكره ورؤاه. وفى عبارة أكثر تدقيقاً : إن نقطة البداية– وفق هذا المدخل – هي قضايا ومشكلات " تربوية " حقيقية تمثل عائقاً وتحدياً للعملية التعليمية والقائمين عليها (يقيناً هي مشكلات ذات طبيعية فلسفية) ومحاولة إيجاد حلول لها – سواءً أكانت هذه الحلول جاهزة ، أم يتعين اشتقاقها و استنباطها – من خلال بناء نظرية تربوية تستند إلى أساس فلسفي كافٍ . وعليه فلقد أخذ هذا المدخل اسمه " مدخل التطبيق " لأنه يقوم على تطبيق بعض الأفكار و المفاهيم و المقولات الفلسفية في ميدان التربية بهدف حل المشكلات التي تواجهنا .

على أن هذا المدخل – بحكم طبيعته – تكتنفه بعض الصعاب فضلاً عما يشوبه من مثالب ، لعلّ من أبرزها :

(١) أنه يتطلب فيمن يتبناه أو يستخدمه أن تتوافر لديه خلفية فلسفية " أصيلة " – قد لا تتوافر لكثيرين – بالفكر الفلسفي ومدارسه واتجاهاته ، وإلاَّ كانت " المهمة " شاقة ومحفوفة المخاطر.

(٢) تشير الأدبيات إلى غلبة المعالجات الفلسفية على حساب المغزى التربوي للآراء والمقولات الفلسفية عند من يستخدمون هذا المدخل . وفي عبارة أخرى فإن الكتب أو الدراسات التي تتبنى هذا المدخل – كما أشار " لوكاس " – يغلب عليها سمة أساسية " أنها تحوى قدراً كبيراً من " الفلسفة المستعملة أو المستهلكة " *Second-hand philosophy* ، وتحوى قليلاً من التربية ، حيث الاهتمام و الجهد موجَّه بإسهاب إلى عرض الآراء الفلسفية , في الوقت الذي نجد فيه " المعنى " أو " الدلالة " التربوية لهذه الآراء غير كافٍ على الإطلاق.[٣٤]

(٣) إن قضايا ومسائل التربية تعكس وتعبّر عن " خصوصية " الإطار الثقافي والظروف المجتمعية التي توجد وتعمل فيها التربية . كذلك فالفكر الفلسفي – كما سبقت الإشارة – يعكس المناخ الفكري الذي نشأ وتبلور فيه ، الأمر الذي معه تصبح مسألة " التطبيق " محل شك وتساؤل حتى مع تلك الحلول " الجاهزة " لمسائل تربوية كما وردت في كتابات بعض الفلاسفة ، من حيث أنها حلول تعكس طبيعة المشكلة التي تتصدى لها في سياق زمني بعينه وأوضاع مجتمعية محددة.

(٤) إذا نظرنا إلى الفلسفة – من زاوية تحليلية - فلا يمكن أن تكون علماً ولن تكون علماً في يوم من الأيـــام . إن قـــولاً كهـــذا لا يُحسب على الفلسفة وإنما يُحسَب لها ، حيث إن ذلك لا يمثـــل عيباً ولا نقيصة يؤسف لها في الفلسفة ، ولكنه يُعبر عن فهـــم أصيل وعميق للطبيعة الخاصة للفلسفة . وكم كان الفيلســـوف التحليلي " برود " *Broad* دقيقاً ومحكماً فـــي تمييـــزه بـــين كون الشيء " غير علمي " *non-scientific* ، وكونه " لـــيس علمياً " *un-scientific* ، حيث أكد أن الفلسفة يقينـــاً وبحكـــم طبيعتها غير علمية . على أنه يتعين ألا نتعجل الاستنتاج مـــن هذه العبارة السالبة فنذهب وبحكم طبيعتها إلى القـــول بـــأن الفلسفة ليست علمية . نقول عن ميدان ما أنه " لـــيس علميـــاً " إذا كان هذا الميدان يمكـــن تطبيـــق المـــنهج العلمـــي علـــى موضوعاته ومع ذلك فإنه يتناولها بطريقة تُغفل أو تتعارض مع مبادئ المنهج العلمي.[٣٥]

ومن ناحية أخرى ، فالتربية – بحكـــم طبيعتهـــا – ظـــاهرة معقـــدة ، ومشكلاتها ليست هي مشكلات الحياة عامة ، و إنمـــا هـــي مشـــكلات متميزة تنشأ وتتشكل داخل ميدان التربية ، فضلاً عن كونها مشـــكلات متداخلة ومترابطة ، الأمر الذي يُحتّم التعامل معها بطريقـــة علميـــة . ومن ثم فإن محاولة " تطبيق " أفكار ومقترحات فلسفية جاهزة تشـــكلت بمعزل عن الواقع التربوي " كحلول " لمشكلات تربوية، من شـــأنه أن يثير من الاعتراضات ما لا يملك المرء حياله وسيلة للدفاع .

نقد ووجهة نظر

وهكذا تحدد " مفهوم " فلسفة التربية خلال تلك المرحلة – ما قبل منتصف القرن العشرين – ليفرز ثلاثة نماذج في " بناء " فلسفة للتربية تواجدت – ولم تزل – جنباً إلى جنب على النحو التالي: -

(أ) عرض للمدارس الفلسفية ومضامينها التربوية ، فيما عــرف فـــي الأدبيات باتجاه " الإزمْ " *ism* (إشارة إلى تلك الكلمات المنتهية بالياء المُشدَّدة و التـــاء مثـــل : المثاليـــة *Idealism* ، والواقعيـــة *Realism* ... وهكذا) . لقد اتخذ هذا النموذج شكلاً يكاد يكـــون نمطياً في عرض الفلسفات المختلفة حيث جاءت الأسماء واحـــدة : المثالية والتربية ، الواقعية والتربية ، البراجماتية والتربية ... أكثر من ذلك فلقد " أغفل " هذا النموذج عديداً من المحـــاذير الفلســـفية ليضع ضمن " سلَّة الإزم " أسماء مثل الوجودية والتربية والفلســـفة التحليلية والتربية . أكثر من ذلك فلقد جاءت عناصر " البناء " واحدة تقريباً ، حيث يبدأ – عادة – بعرض تاريخي لنشأة وتطـــور المدرسة الفلسفية ، المقولات الرئيسة لأشهر أعلامها وروادهـــا ، المضامين التربوية (المثالية وأهداف التربية – المثالية والمنهج – المثالية والمتعلم ... إلى آخره من العناصر التربوية التقليدية) ، وأخيراً النقد الذي يُوجَّه إلى هذه المدرسة في التربية . لقد كـــان هذا النمط - حسب وصف "شفلر " – في تقديم فلسفات التربية في صورة مدارس ، وعقد مقارنات فيما بينها " مضحكاً ، حيـــث بلغ الأمر بالبعض إلي القول بأنه إذا كان البراجماتيون يفضلون أن

تكون مقاعد الدراسة متحركة داخل الصف ، فإن 'التوماسيين' *Thomists* يؤكدون علي ضرورة أن تكون المقاعد ثابتة !" .[٣٦]

ولقد ترتب على الأخذ بهذا الاتجاه – كما أشارت الأدبيات – إلى شيوع وسيطرة فكرة المدرسة الواحدة أو الفلسفة الواحدة أو الأنموذج الأوحد *Single paradigm* - على حد تعبير" شفلر " – في فلسفة التربية واستيعاب أفكار ومقولات هذه المدرسة أو تلك وتبنيها والدفاع عنها.

(ب)عرض الفلسفة التربوية لدى فيلسوف بعينه ، ويستوي في ذلك من كتب في التربية بشكل مباشر ومن لم يكتب ، الأمر الذي راجت معه " صناعة " جديدة – على حد تعبير " إستنهاوس " *Stenhouse* – تقوم أساساً على " جمع بعض الشذرات والجزئيات عن التربية من مصادرها الأصل وتجميعها في كتاب منفصل . لقد حدث ذلك مع " لوك " ، و " أفلاطون " ، و " روسو" ، ومع معظم المفكرين العظام " .[٣٧] على أن " أسوأ " ما في أمر هذا النموذج كما أكد " شفلر " هو " الإغراء باستخدام الفلسفة لتهديد التربويين وذلك بمجرد التلويح بالأسماء الكبرى *Big names* ، الأمر الذي يقف عائقاً أمام أي تفكير عقلاني أو تحليل ناقد للأفكار الأساسية ".[٣٨]

(ج) عرض لما أُطلق عليه " نظريات تربوية معاصرة " مشتقة من المدارس الفلسفية التقليدية : فمن المثالية جاءت الفلسفة التواترية *perennialism* ، ومن الواقعية كانت الفلسفية الجوهرية (الماهوية)

Essentialism ، ومن البراجماتية جاء كل مـــن الفلســـفة التقدميـــة *progressivism* والفلسفة التجديدية *Reconstructionism*.

على أن نظرة تحليلية ناقدة للأدبيات التي تناولـــت إســـهامات المرحلة الأولى في " بناء " فلســـفة للتربيـــة تقودنـــا إلـــى " رصـــد " الملاحظات التالية : -

أولاً : إن فلسفة التربية كانت – ولمَّا تزل – تُقدَّم للطالب إما كمقارنـــة بين المدارس الفلسفية المختلفة وكأنها عوالم منفصلة ليس بينها تداخل أو اتصال وما تُقدمه كل منها – أو ما يمكن اشتقاقه منها – من أفكار ورؤى تحدد معالم العملية التعليمية وتوجهها، أو أنها تُقدم - على أحسن تقدير - كنظريات تربويـــة متصـــارعة مشتقة من هذه المدارس (التواترية ، الجوهرية ، التقدمية ... وهكذا) ، الأمر الذي معه نقـــف علـــى بعـــض الملاحظـــات الفلسفية ، لعل أبرزها : -

- إن واقعاً كهذا قد أضرَّ " بجوهر " الفلسفة حيث " لم يُعَدْ ينظر إلى أي موقف فلسفي بوصفه " وجهة نظر " ، وإنمـــا صـــار يُتعامل معه باعتباره موقفاً يتعين الدفاع عنه ومناصـــرته فـــي وجه المواقف الفلسفية الأخرى ".(٣٩) الأمر الذي فقـــدت معـــه الفلسفة – في وعى المتعلم – واحدة من أخص سماتها ، ممـــا ترتب عليه إحساس الطالب بالحيرة والارتباك : فلا هو قـــادر على أن يفكر فلسفياً في أمر من الأمور ، ولا هو بقادر علـــى أن " يوظف " أياً مما تعلمه – وحفظه - في موقف التعلـــيم .

أكثر من هذا فالطالب يخرج بانطباع خطأ عن الفلسفة مؤداه : وما الفلسفة إلا آراء متصارعة ، وأفكار محيرة لا تفضي إلى شيء ولا يستفيد منها التعليم بشيء .

- إن عرض – تدريس – فلسفة التربية عن طريق الدخول – بطريق مباشر أو غير مباشر - في دروب ومتاهات الفكر الفلسفي بحثاً عن حلول لقضايا التربية و مسائلها ، ليعبِّر – كما ذهب الفيلسوف الأمريكي " آرثر باب " *A. Pap* – عن غلبة مفهوم سطحي وساذج عن الفلسفة بوصفها تراثاً فكرياً مكتملاً ومنتهياً ، وأن مشكلات الفلسفة قد حُسمت ويبقى فقط الأخذ بسبل التعامل معها.(٤٠) ذلك أن عرض المذاهب الفلسفية بطريقة تصاغ فيها الأفكار والمقولات الفلسفية في هيئة قضايا نهائية ، أو آراء قاطعة ، أو معتقدات جازمة ؛ لأمر يوحى إلى الدارس المبتدئ بأن الفلسفة حلقة مغلقة أو نسق كامل متكامل ، مما يتنافى ويتنافر مع روح الفلسفة ومع طبيعة البحث الفلسفي ، بل إنه – وهذا هو الأدهى – يكرس مفهوماً " معادياً " للبحث الفلسفي الأصيل ، فالفلسفة – بحكم طبيعتها – لا تعرف النتائج الحاسمة ولا الحلول الصارمة ، فلكل حقبة فكرية أسئلتها وأجوبتها التي تتلاءم مع طبيعة تفكيرها .

- إن عرض – تدريس – فلسفة التربية من هذه الزاوية يمثل على حد تعبير " نيوسم " *Newsome* " نوعاً من الإفلاس الفكري في فلسفة التربية ، يدفعنا إلى أن نحيا على التراث

الفكري من دون القدرة على أن نضيف إليــه أو نبــدع شــيئاً خاصاً بنا . وأكثر من ذلك فإن هذا الواقع يشير إلى أن دورنا ورسالتنا تتحصر في تعليم مذاهب فلسفية عتيقة وكأنها ملائمة وكافية للتعليم كما نعيشه اليوم . فإذا كان ذلك هو قصارى مــا نفعله ، ألسنا بذلك نخدع طلابنا ؟ ألسنا بذلك نمارس مغالطــة منطقية ؟ فمن منا باستطاعته من بعد أن يمعن النظر في العالم من حولنا ، وفى مدارسنا ، وفى طلابنا، أن يعتقد بصـــدق أن الأفلاطونية أو المثالية الألمانية أو الواقعية الكلاسيكية أو مــا شابه ذلك ، تعد قوى أساسية في الحياة المعاصرة وفى التعلــيم على السواء ".[٤١]

ثانياً : لقد انصب الاهتمام طوال تلك الفترة – ولمَّــا يــزل – علــى محاولة اشتقاق مضامين تربوية مــن الأفكــار و المقــولات الفلسفية . ومن ثم كان لزاماً على فلاسفة التربية أن ينشــغلوا بسؤال واحد : ما المبادئ و الأفكار الفلسفية العامــة الأكثــر علاقة وارتباطاً بما يحدث من ممارســات وتفــاعلات داخــل حجرة الدراسة ؟ أو : أي المواقــف الفلســفية الأكثــر تجليــاً ووضوحاً فيما يحدث داخل الصف الدراسي من ممارســات ؟ وعليه فقد تركز اهتمامهم في استنباط توصــيات ومقترحــات للعملية التعليميــة مــن التعميمــات الفلســفية والميتافيزيقيــة والابستمولوجية والأكسيولوجية. الأمر الذي كان يعنى أن يقف فيلسوف التربية في منتصف الطريق بــين الفلســفة والتربيــة – حسب وصف " جيــاريللى *Giarelli* " – وأن يلعــب دور

" الوسيط (أو السمسار) الفكري المعنىّ بترجمة ونقل المعرفة التي يراها لازمة وضرورية للممارسة التعليمية ".[٤٢]

وبالطبع فإن فلاسفة التربية - كما تشير الأدبيات – لم يشغلوا أنفسهم بما إذا كانت عملية الاشتقاق هذه تستند إلى قواعد المنطق أو لا تستند ، وإنما كان يُحكم على المضامين بالرجوع إلى مدى اتفاقها مع الافتراضات الأساس للمدرسة الفلسفية ، لا بالرجوع إلى مدى فاعليتها كمبادئ موجهة للتربية .

وهكذا فإن قضية " الاشتقاق " تحولت إلى مشكلة احتدم حولها النقاش بين فلاسفة التربية عند منتصف الخمسينيات من القرن العشرين ، بل إن حملة الهجوم صارت هي الحد الفاصل بين مرحلتين من مراحل تطور مفهوم فلسفة التربية . ولقد أخذت الحملة صوراً وأشكالاً شتى ، ولكنها دارت على فكرة واحدة هي " منطق " المضامين التربوية . وفى عبارة أكثر تدقيقاً فإن المشكلة تكمن مع أسلوب الاشتقاق في " قواعد " الاستنباط *rules* التي يمكن بها أن نؤكد على أن موقفاً فلسفياً محدداً يتضمن بشكل ما نشاطاً تعليمياً محدداً .

والحق أن الفيلسوف الأمريكي الأشهر " سيدنى هوك" *S. Hook* كان أول من أثار مسألة " مصداقية " الزعم بأن بعض الممارسات التعليمية مشتقة منطقياً من فلسفة معينة ، بل إنه ذهب في دحضه لذلك الزعم إلى القول بأنه " على الرغم من وجود ارتباط عضوي في فكر " ديوى " بين أفكاره الفلسفية

ومقترحاته التربوية ، إلا أنهما ليسا مرتبطين ارتباط المقدمـــة المنطقية بالنتيجة المنطقية ".(٤٣) وأكثر من ذلك فإنه أكدَّ وبشدة على " وجود دليل تاريخي دامغ يشير إلى أن " ديوى " قد توصل إلى رؤاه وأفكاره التربوية المتميزة قبـــل أن تتشكل أفكاره الفلسفية المتميزة ".(٤٤)

وعليه ، فقد اتهم " هوك " فلاسفة التربية بارتكاب " سخافات مضحكة " حين يحاولون استنباط أو اشتقاق فلسفات للتربية من أنســـاق فلسفية ، مؤكداً – بحماس – على أنه " يوجد ثمة لغو مفرط في الحديث عن فلسفة التربية . وعلى وجه الخصوص تلك الدعاوى التي تـــذهب إلى أن أي موقف ميتافيزيقي أو ابستمولوجي لـــه مضـــامين منطقيـــة بالنسبة للنظرية التربوية والممارسات التعليمية . وقد يتفق فيلسوفان في موقفهما الفلسفي ... ومع ذلك يختلفان حول أهداف وأســـاليب تربويـــة بعينها . وقد يتفق بعض المربين على بعـــض الأهـــداف والطرائـــق التربوية المرغوبة ، ومع ذلك فقد يختلفون جذرياً في نظـــرتهم عـــن العالم ... وعليه فإننا حين نستحث الفلاسفة على أن يســـتنبطوا فلســـفة للتربية من بعض المذاهب الفلسفية كالمثالية ،الواقعيـــة ، التوماســـية ، البراجماتية ،أو الوجودية ، فكأننا نستحثهم علـــى ارتكـــاب ســـخافات مضحكة ".(٤٥)

إن هجوم " هوك " على " منطق " الاشتقاق يعبّر بوضوح عن الحالة التي كانت عليها فلسفة التربية عند منتصف القـــرن العشـــرين والتي أشير إليها في الأدبيات في عبارة " فلسفة التربية عنـــد مفتـــرق الطرق ". إن عبارات " هوك " في وصف فلسفة التربية مثل" سخافات

مضحكة " و " لغو مفرط " قد صارت تعبيرات شائعة ومألوفة في الكتابات التربوية والفلسفية . وفى عبارة واحدة : لقد وضع " هوك " النغمة التي تفجَّر صداها فيما قدمه فلاسفة التربية إبّان تلك الحقبة ، مما يمكن تحديده – بإيجاز – في الملامح التالية : -

(١) التعبير عن شعور متنامٍ ومتعاظم " بالسخط " لدى فلاسفة التربية ، ومن ثم انتقاد حاد للتقيد أو حتى مناصرة وجهة النظر التي تقول بأن شيئاً ذا أهمية أو علاقة بالممارسة التعليمية أو النظرية التربوية أو السياسة التعليمية يمكن اشتقاقه أو استنباطه من أىٍّ من " الإزم " الفلسفية التقليدية. لقد تزامنت هذه المشاعر مع إحساس "بسطحية " الأعمال التي تناولت شرح وتفسير المدارس الفلسفية المختلفة .

(٢) إن الزعم بأن فلسفة التربية " إرشادية " أو " توجيهية " في طبيعتها ، ومن ثم فإن وظيفتها الرئيسة هي تقديم مقترحات وتوصيات في صورة نظريات تربوية مثل الجوهرية أو التواترية أو التجديدية ، قد فقد مصداقيته حيث لم تعد هناك " ثقة " – حسب وصف الأدبيات – في المسلمات والفروض التي يقوم عليها هذا الاتجاه .

(٣) لقد تزامن مع البعدين السابقين " وعى " بالفجوة التي تفصل بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية . ففي الوقت الذي شهدت فيه الفلسفة تغيراً في الاتجاه وتحولاً في " المزاج " الفلسفي فإن فلسفة التربية (التي يتعاملون معها

باعتبارها " طفل الفلسفة ") قد ظلت على حالها وكـأن شيئاً لم يحدث في عالم الفلسفة . في عبارة واحدة يمكـن القول : بينما كانت فلسفة التربية لا تزال – في طرائقها – تقف عند الهيجلية الجديـدة *neo- Hegelian* ، فـإن الفلسفة العامة كانت تعيش مرحلة ما بعـد الفتجنسـتينية *Post-Wittgensteinian*. الأمر الذي جعـل فيلسـوف التربية " فرانكينا " *Frankena* يتساءل : هـل فلسـفة التربية مسئولة فكرياً ؟ . (٤٦) إن فلاسفة التربية – كما أكدَّ " فرانكينا "– في " جهلهم " بالتطورات الحديثة في ميدان الفلسفة ،إنما يجسدون حالة من " اللامسئولية الفكريـة " . وفلاسفة التربية حين يغفلون – لسـبب أو لآخر – التطورات التي يشهدها الفكـر الفلسـفي فـإنهم يحرمون أنفسهم مما يمكن أن تسهم به هذه التطورات في عملهم التربوي .على أن هذا لا يعنى أنـه يتحـتم علـى فلاسفة التربية أن يتغيروا مع كل تغير يطرأ على الفلسفة، وإنما يتعين عليهم أن يكونوا على " وعى " و "معرفة " كافيين بكل ما يجرى من تطورات حتى يكونوا قادرين على أن يقرروا : إلى أي حدٍّ تمثل هذه التطورات أهمية ودلالة لميدان التربية ؟

(٤) نتيجة للوعي المتزايد بالفجوة التي تفصل بـين الفلسـفة العامة و فلسفة التربية ، بزغ اهتمام يسعى إلى جعل فلسفة التربية "شرعية " على حـد تعبيـر " سـولتس " *Soltis*

وذلك بإحكام " أساسها " الفلسفي ، الأمر الذي صار يعنى أن يكون فلاسفة التربية " فلاسفة أولاً ومــربين ثانيــاً ، وليس العكس ".[٤٧] إن حالة " الطــلاق " بــين الفلســفة والتربية قد أثارت من المشكلات أكثر مما أسهمت في حلِّه , وعليه فإنه إن لم يصبح الفلاســفة مــربين ، ويصــبح المربون فلاسفة فإن كلاً من الفلسفة والتربية سوف يفقدان الاتصــال الحــي بحاجــات الإنســان الأساســية .[٤٨] لقد صــارت الــدعوة إلــى تحقيــق " ارتبــاط حمــيم " أو " انصهار " بين الفلسفة والتربية هي المقولة المركزية التي دارت عليها الأدبيات خلال تلك الحقبة .

(٥) إن أكثر التطورات أهمية ودلالة هو ذلك الذي تمثل فــي بزوغ " إجماع " بين كثيرين من فلاسفة التربية علــى أن يكون " تحليل " المفاهيم و الأفكار التربوية الأساسية هــو " المهمة " التي يتعين على فلسفة التربية الاضطلاع بهــا في المستقبل ، الأمر الذي كان يمثل نهاية مرحلة وبدايــة مرحلة أخرى جديدة سيكون فيها التحليــل هــو" مركــز الاهتمام". إن قراءة متأنيــة للأدبيــات خاصــة الكتــاب السنوي الذي أصدرته " الجمعية الوطنية لدراسة التربية" *The National Society for the Study of Education* عام ١٩٥٥ ، والعدد " التاريخي " الذي أصدرته المجلــة التربوية الشــهيرة التــي تصــدرها جامعــة هارفــارد *Harvard Educational Review* عام ١٩٥٦ ، لتشــير بجلاء إلى بداية غروب مدخل " الإزم " في بنــاء فلســفة

التربية أو على أقل تقدير بداية انحساره ، كما تشير في وضوح إلى أن " الاتجاه التحليلي " بدأ يكسب أرضاً في حلقة الجدال الدائر ، إيذاناً ببدء مرحلة جديدة في فلسفة التربية .

المرحلة الثانية
فلسفة التربية منذ منتصف القرن العشرين

لقد كان " المسرح " معداً وجاهزاً لبداية اتجاه جديد . ففي الوقت الذي كان فيه مدخل "الإزم " يغرق في إدعاءاته وغموضه ، كان الفكر الفلسفي قد شهد بالفعل – ومنذ الربع الثاني من القرن العشرين– " ثورة في الفلسفة " على حدّ وصف الفيلسوف البريطاني المعاصر " آير" *Ayer* ، ثورة من أجل " المعنى" و" الوضوح المنطقي " حمل لواءها جماعة من الفلاسفة على اختلاف خلفياتهم وتوجهاتهم وقد شكَّلوا ما صار يُعرف بالاتجاه التحليلي في الفلسفة أو ما يُطلق عليه الفلسفة التحليلية. " أن تتفلسف هو أن تحلل ، لا أن تتأمل " ، ذلك هو شعار التحليلية وجوهرها. لقد صار " لغز المعنى " – على حد تعبير " فتجنستين "– هو محور الاهتمام ، والعلامة المميزة للفلسفة التحليلية. وعليه فقد بُذلت محاولات لتحقيق " الوفاق " بين الفلسفة العامة وفلسفة التربية : فلما كان الاهتمام الفلسفي قد تحوّل من " الكينونة " إلى " المعنى " و" الاستخدام " ، ومن الأنطولوجيا إلى التحليل ، فإن فلاسفة التربية بدأت تفتر عنايتهم ببناء أنساق فلسفية للتربية لتكون عنايتهم

الفعلية هي " التفلسف في التربية " ، وذلك بتناول المفاهيم المستخدمة في التربية بالتحليل والتوضيح المنطقي .

وكما أشارت الأدبيات فإن الندوة التي نظمتها " الرابطة الفلسفية الأمريكية " عام ١٩٥٥ تحت عنوان " فلسفة التربية " ، كانت الشرارة التي حركت كل شيء ، ففي تلك الندوة ، قدّم فيلسوف التربية الأمريكي " براودى " *H. Broudy* دراسة بعنوان " كيف يمكن لفلسفة التربية أن تكون فلسفية ؟ " ، والتي أشار فيها إلى وجود طريقتين لعمل فلسفة التربية ، أطلق على الطريقة الأولي مدخل بناء النظرية سواء أكان ذلك باستخدام مدخل المضامين أو باستخدام مدخل التطبيق – كما سبقت الإشارة – وأطلق على الطريقة الثانية مدخل نقد النظرية *Theory-criticism* ، أو تقويم النظرية *Theory-evaluation* محدداً وظيفتها في " تحليل اللغة و المفاهيم ، والبحث عن الاتساق، واختبار ما إذا كان المعنى قائماً أو مفقوداً ".[٤٩] كما قدَّم فيلسوف التربية " برايس " *K. Price* – وهو من أنصار مدخل المضامين – دراسة بعنوان " هل فلسفة للتربية شيء ضروري؟ " [٥٠] أشار فيها إلى أن مفهوم فلسفة التربية يشير إلى نوعين من النشاط هما " الاشتقاق " و " التحليل " .

وكرد فعل لهاتين الدراستين ، عقدت الندوة " التاريخية " التي نظمتها المجلة التربوية الشهيرة لجامعة هارفارد *Harvard Educational review* عام ١٩٥٦ حول " أهداف ومحتوى فلسفة التربية " و شارك فيها خمس وعشرون من مشاهير الفلاسفة وفلاسفة

التربية ، والتي أكدت على أن " التحليل " يجب أن يكـــون " المهمـــة " التي يتعين على فلاسفة التربية الاضطلاع بها في المستقبل .

وعليه ، فقد شهدت فلسفة التربية " تغييراً في الاتجـــاه " مـــع منتصف القرن العشرين تمثل في بزوغ اتجـــاهين : **الاتجـــاه الأول** : يتمثل في نزعة إلى التحرر من " طغيان " المذاهب الفلسفية التقليدية أو قل " الإزم " كالمثالية والواقعية والبراجماتية ،والتحرر مـــن "رعـــب " الأسماء الكبرى ، ومن سيطرة المدرسة الفكرية الواحـــدة أو الفلســـفة الواحدة ، ليفسح الطريق إلى " تنوع " في النماذج الفكرية، إلى التعددية *Pluralism* وإلى الانتقائية *Eclecticism* .

أماَّ **الاتجاه الثاني** فقد تمثل في التحول من التأمل إلى التحليل، ومن تقديم التوصيات و التوجيهات والقواعد إلى " الفهم " و" المعنى" ، لتصبح وظيفة فيلســـوف التربيـــة " توضـــيح " واســـتجلاء المفـــاهيم والاعتقادات والافتراضات والأحكـــام التربويـــة الأساســـية ؛ وذلـــك باستخدام أساليب وطرائق التحليل الفلسفي .

ولعلَّ " نيوسم " *Newsome* قد لخص – بدقته المعهـــودة – هذا التغير حين أكدَّ أن " فلسفة التربية بشكلها التقليدي قد صارت محل شك وريبة . إن تيار التربية التقدمية صار أثراً بعد عين . ولـــم يعـــد ينظر إلى " ديوى " على أنه " كبير كهنة " فلسفة التربية . حقاً يبدو أنه لم يعد هناك كهنة على الإطلاق . إن فلسفة التربية تشهد تحـــولاً مـــن الاهتمام بالمذاهب و الاتجاهات و الشخصيات إلى الاهتمام بالمفـــاهيم ومكانتها المنطقية في لغة التربية ".[٥١] وكم كان " شـــفلر" بـــديعاً فـــي

رصده لهذه التحولات حين أكد قائلاً : " لقد كان 'ديوي' - وفلسفته - خلال العشرينيات والثلاثينيات والأربعينيات نجماً متوهجاً ألاقاً دون منازع ، ما لبث بعدها أن أفُلَ نجمه ، وتراجعت وانحسرت زعامته ، وسكنت عاصفة الاحتفاء به ، إلي درجة لم يعد معها أحدُ يحفل أو يهتم به وبفلسفته . كان هذا – فيما يبدو – إيذاناً بنهاية عصره."[٥٢]

وهكذا فإن أهم ما وسمت به حقبة الخمسينيات من القرن العشرين – كما أكدت الأدبيات – هو محاولة " ضبط نغمة " الاتجاه الجديد – إن جاز هذا الوصف – وذلك بإرساء القواعد التي يتعين أن يقوم عليها ، فضلاً عن تحديد شكل وطبيعة " المهمة " التي سيؤديها فلاسفة التربية ، والتي يمكن صياغتها – بإيجاز – فيما يلي :

أولاً : لم تعد وظيفة فيلسوف التربية استنباط مضامين تربوية من مقولات ومبادئ فلسفية عامة . إن " مهمة " فيلسوف التربية التحليلي ليست بناء فلسفة تحليلية للتربية – وضع " إزم " جديدة – على غرار الأنساق التقليدية وذلك لسبب بسيط ومنطقي هو أن الاتجاه التحليلي يمثل مخرجاً من عقال وصعوبات مدخل الإزم التقليدي . التحليل الفلسفي (الفلسفة التحليلية) ليس وينبغي أن لا ينظر إليه بوصفه فلسفة للتربية أو " الفلسفة التربوية" *The Philosophy of Education* وإنما يتعين أن نتعامل معه بوصفه مجموعة من الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها لتحليل وتوضيح الأفكار والمفاهيم التربوية . وأكثر من ذلك فإنه ليس هناك شيء في التحليل الفلسفي من شأنه أن يلغى الأشكال الأخرى للتفلسف ، الأمر الذي يعنى أن الأخذ

بالاتجاه التحليلي في التربية لا ينكر ولا يلغى ولا يتعارض مع المداخل الفلسفية الأخرى المستخدمة في بناء فلسفة التربية .

ثانياً : إن تطبيق أساليب التحليل في ميدان التربية ليس هو" الحل" ، ولن يفضى إلى حل المشكلات العملية التي تصادفنا في ميدان التربية . فالتحليل ليس علاجاً ، وليس دواءً " سرى التركيب " لعلاج مشاكلنا التعليمية . على أن أي محاولة أو مسعى جاد للبحث عن مخرج لما نصادفه ، يحتم – منطقياً – أن يكون هناك فهم كافٍ للمشكلة التي نبحث لها عن حل ، الأمر الذي يتطلب معرفة طبيعة النشاط التعليمي ، وفهماً للسياق الذي تظهر فيه المشكلات ، ووضوحاً في المفاهيم التي نستخدمها ، والأحكام التي نصدرها ، والاختيارات التي نتداولها ، والمعايير التي نحتكم إليها ، والقرارات التي نصل إليها ...الأمر الذي معه يكون للتحليل الفلسفي وظيفة في فهم ميدان التربية والمشكلات التي تواجهنا فيه.إن تطبيق أساليب التحليل الفلسفية يعنى أننا معنيون مباشرة بحل " مشكلات فكرية " من شأنها أن تعيننا – في المقابل– على فهم السياق التعليمي والمشكلات التي يثيرها هذا السياق . في عبارة واحدة يمكن القول: إن التحليل ليس هو الدواء " السحري " الذي يشفى من الأمراض كلها ، ولكنه سبيلنا إلى أن " نفهم بوضوح " وأن " نُعبّر بوضوح " عما نقوم به حين نُعلّم ، وحين نحدد المستهدف من التعليم .

ثالثاً : إن التحليل الفلسفي ليس نوعاً من التنسيق أو الضبط المحكم للعبارات والجمل ، وليس ضرباً من صناعة المعاجم وتنظيمها.

إن وظيفة التحليل ليست إصلاحاً للغة ولا تطويراً لهـا ، وذلـك بترجمتها إلى لغة مثالية ، وإنما وظيفته هي فهم اللغة " كما هي"، وفهم استخداماتها ، ليكون إسهامنا الحقيقي هو تحقيق الاستخدام الفعال للغة . تحليل اللغة وسيلة وليس غاية . غاية التحليل هـو التوضيح المنطقي للأفكار. وعليه ، فإنه يتعين علـى فيلسـوف التربية أن يراعى المحددات التي تفرضها اللغة علـى القضـايا الفلسفية التي يتعامل معها . التحليل الفلسـفي – إذن – يمثـل مجموعة من الأدوات والفنيات التي تعين علـى كشـف تلـك المحددات والتغلب عليها كلما كان ذلك مستطاعاً . إن التحليـل اللغوي – على هذا النحو– من شأنه أن يكشـف لنـا المعـاني "التافهة " التي تُعطى لبعض المفاهيم والتعبيـرات مـن خـلال " الطريقة " التي تُستخدم بها و " السياق " الذي ترد فيـه ، كمـا يكشف عن تلـك " الأسـئلة الزائفـة " *Pseudo questions* والمشكلات التي تنشأ نتيجة اسـتخدام مفـاهيم غيـر واضـحة ومتداخلة المعنى ، ويكشف لنا – أيضاً – كيف أن مفهومـاً مـا يتصل ويرتبط بمفاهيم أخرى الأمر الذي يؤدى – في المقابل – إلى فهم واضح لطبيعة العلاقة بين الفكر و اللغة . وهكذا يسهم التحليل اللغوي – في المحصلة النهائية – في تعـديل وتحسـين فهمنا للسياقات التعليمية والمشكلات التي تتولد فيها وعنها .

رابعاً : إن " المهمة " الأساسية لفيلسوف التربية هي تحقيـق أفضـل ارتباط أو " اتصال مزدوج " بين الفلسفة وفلسفة التربية ، الأمر

الذي يعنى أن تبنى فلسفة التربية على أساس فلسفي أصيل وقوى ، ليقدّم لنا فلاسفة التربية نتاجاً فلسفياً خاصاً بهم.

ولعلّه مما يزيد من توضيح هذه الفكرة ، التمييز لغوياً – من زاوية تحليلية – بين " الاسم " فلسفة *Philosophy* , و" الفعل " يتفلسف *Philosophize* . فالاسم (فلسفة) يشير إلى شيء *a thing* أو قل نتاج *product* التفكير الفلسفي كأن نقول " فلسفة ديوى " أو " الفلسفة البراجماتية " ... في حين أن الفعل (يتفلسف) يشير إلى ذلك النشاط *activity* أو تلك العملية *process* التي يمارسها ويؤديها الفيلسوف (الشرح ، التوضيح ، النقد ، التحليل، التركيب ...) . وعلى ذلك فإنه يتحتم على فلاسفة التربية أن يكونوا قادرين على " التفلسف "، بدلاً من قدرتهم على الحديث عن نتاج المدارس والأنساق الفلسفية المختلفة . إنه الاتجاه – إذن – إلى أن تكون فلسفة التربية " فلسفية " بالمعنى الأكاديمي ، الأمر الذي عبّر عنه وصاغه – بدقة وإحكام – فيلسوف التربية التحليلي " سولتس " في عبارته الشهيرة " غير مسموح للهواة "(٥٣) ، وهو ما يحمل في طيّاته أن فلسفة التربية تتطلب نوعاً من " الاحتراف " الفلسفي أساسه التمكن من مهارات وأساليب التفلسف واستخداماتها في تناول الموضوعات و الأفكار التربوية . إن حلم الخمسينيات صار حقيقة مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين ، الأمر الذي جعل " سولتس " في تقديمه للكتاب السنوي الذي أصدرته " الجمعية الوطنية لدراسة التربية " عام ١٩٨١ بعنوان " الفلسفة و التربية "

، يؤكد أن فلسفة التربية صارت احترافاً، لأننا " ولأول مرة في تاريخ التربية نجد فلاسفة ممن تدربوا بأسلوب مباشـــر وبشـــكل متميز في ميدان فلسفة التربية ، يقدمون إنتاجاً فلســفياً متميــزاً خاصاً بهم ، آخذين على عاتقهم كمسئولية مهنية مهمة اســتخدام فنيات وأساليب الفلسفة في تحليل وفهم النظرية التربوية والسياسة والممارسة التعليمية ".(٥٤)

وهكذا تحددت ملامح " المهمة " التي يتعــين علـــى فلاســفة التربية الاضطلاع بها ، كما استقرت قواعد وأسس الاتجــاه الجديــد ، لينشأ تياران من " التفلسف " : **التيَّار الأول** يتزعمه فلاســفة للتربيــة يقفون " داخل " إطارهم ويستخدمون أساليب وفنيات التحليل في تناولهم الأفكار والمفاهيم والاهتمامات التربوية المختلفة . لقد بزغ هذا التيـــار في الولايات المتحدة الأمريكية بفضـــل إســـهامات فيلســـوف التربيـــة التحليلي الأشهر " شفلر " ، والذي حقق انتشاراً واســعاً فـــي أوســـاط التربية الأمريكية. و **التيار الثاني** يتمثل في ذلك الاهتمام المتنامي لدى العديد من " الفلاسفة " بقضايا التربية ومفاهيمها ، وتناولها تحليليـــاً ، وللفيلسوف البريطاني " بيترز " *R. S. Peters* فضـــل الســـبق فـــي ظهور هذا التيار الذي حقق – هو الآخر - انتشاراً واسعاً في أوســـاط الفلاسفة .

ومن كل ما تقدم يمكن القـــول إن فلاســـفة التربيـــة صـــاروا يركزون على " التفلسف " أكثر من اهتمامهم " بالفلسفة " إيمانـــاً مـــنهم بأن تناول التربية بطريقة فلسفية (التفلسف) من شأنه أن يساعد المعلـــم على أن يفكر بوضوح فيما يقوم به من نشاطات في موقـــف التعلـــيم .

ولقد أصبح التحدي هو " أن نفعل فلسفة " *to do philosophy* – على حد تعبير " ماكسين جرين " *M. Greene* – " أن نخاطر ونفكر فيما عسانا نفعله حين نعلّم ، وما الذي نعنيه حين نتحدث عن مساعدة الآخرين على التعلم ؟ ... أن نتناول بطريقة ناقدة المبادئ المتضـــمنة فيما نقوله ونفكر فيه ".[٥٥] ، الأمر الذي يتطلب " أن نتعلم كيف نؤدي النشاط الفلسفي ".[٥٦] وعلى ذلك فإذا أردنا أن يكون لفلسفة التربية دور وقيمة في ميدان التربية ، فإن القدرة على " التفلسف " تعـــد أساســـاُ لا غنى عنه ، الأمر الذي يعنى أن يكون الهدف من تدريسها هو إعـــداد معلم قادر على أن يتعامل وأن يتناول قضايا واهتمامات وأفكار تربوية من زاوية فلسفية ... ؛ وقادر على أن " يتفلسف " بدلاً من مجرد ترديد ما قاله بعض الفلاسفة ، الأمر الذي لا يتحقق إلا إذا درّسنا " التفلسف " بدلاً من الأنساق و المدارس الفلسفية .

لقد ذهب "شفلر" إلي ما هو أبعد من ذلك حـــين قـــدم رؤيتـــه لمستقبل فلسفة التربية مع مطلع القرن الواحد والعشرين محدداً الـــدور الذي يتعين علي فلاسفة التربية أداؤه خلال العقدين القادمين ، قائلاً : " آمل واطمح أن يكثف فلاسفة التربية جهدهم ودورهم في أن يطوفـــوا بكل مكونات 'اللوحة التعليمية' وعناصرها متناولين بالتحليل والتنظير الأسئلة المفاهيمية الأكثر أهمية وحيوية وإلحاحاً ؛ تلك المتصلة بالتفكير ، والمعرفة ، والمشاعر ، والقيم ، والاختيار ، والحركة والفعل ... إلي غير ذلك من الأسئلة . وعلي فلاسفة التربية – في مسعاهم هذا – ألا يغفلوا أو يتجاهلوا المنظور التاريخي الكامن في تلك الأسئلة ، فضـــلاً عن العناية بالأبعاد الثقافية المتصلة بها والمؤثرة فيها، وذلك من خلال

الدراسات المقارنة مع ثقافات ودول أخري .   إن الفلسفة – في جوهرها - جهد عالمي لا يقف عند حدود بعينها ، الأمر الـــذي يفرض – بالضرورة – أن يمتد النشاط الفلسفي في تناول أي موضوع متجاوزاً حدود المكان ، ومنطلقاً بالأفكار من المحليـــة الضـــيقة إلـــي العالمية الرحبة ."(٥٧)

على أن البعض قد يذهب إلى القول بـــأن دراســـة الأنســـاق والمدارس الفلسفية تُفضي إلى معرفة وتعلم التفلسف ، وكـــأن العلاقـــة بين الفن (التفلسف) والناتج (الفلسفة) علاقة مباشرة كارتباط السبب بالنتيجة . والحق أن " شفلر " كان دقيقاً ومحكماً حين أكـــد علـــى أن " دارس الفلســـفة – بخـــلاف دارس العلـــم – لا يســـتطيع أن يـــتعلم " التفلسف " إلا إذا مكنته دراسة الفكر الفلسفي من أن يدرك وأن يُقـــدّر تلك القوة الكامنة في بناء وتركيب أفكار ومقولات الفلسفات الكبـــرى ، وأن ينمى – في الوقت ذاته – اتجاهاً عقلانياً حيال ما قدَّموا من مفاهيم وقضايا ... الأمر الـــذي يتطلـــب تنـــاولاً ناقـــداً للأفكـــار الرئيســـة وللافتراضات والأسئلة المهمة والأساسية ، وللمنطق الذي يُحكم بنـــاء النسق الفلسفي وما يتضمنه من دعاوى ومقولات ".(٥٨) وعليه ، فـــإن دراسة ومعرفة " الفلسفة " *Knowing that* لا تفضيان بالضـــرورة إلى معرفة " التفلسف " فضلاً عن " القدرة " على القيام به وممارســـته *Knowing how* ، خاصة إذا كان ما يُقدَّم للطالب والطريقة التي يُقدّم بها – حسب وصف " باب " *Pap* – هو مجرد " معلومات تاريخيـــة عما قاله عظماء الفلاسفة عبر تاريخ الفكر الفلسفي فيما يتعلق بالإنسان والكون ".(٥٩) وكم كان " كانت " *Kant* بليغاً في تأكيده خصوصـــية

الفلسفة وتعلمها حين قال " إن ما يريد أن يتعلمه ليس هو الأفكار وإنما التفكير ، إنه لا بد من أن يُوجَّه وأن يُرشَد لا أن يُحمَل إذا أردنا له أن يمشى بمفرده فيما يعد ... إنه لمن المتعذر أن نتعلّم الفلسفة كما يتعلم أحدنا التاريخ أو الرياضيات ، إننا لا بدأن نــتعلم التفلســف .... وأن أفضل السبل لتعلمه هو أن نمارسه ".(٦٠)

والحق أن " أرسطو " هو الذي نبّه إلى مُشْكِل الخلط بين" الفلسفة " و"التفلسف" حين وصف أفكار السوفسطائيين بأنها وإن كانت " جــاهزة وحادة " إلا أنهم وقعوا في خطأ حين " خلطوا بين الفن والنتاج فكانوا بذلك أشبه بصانعي الأحذية ، الذين بدلاً من أن يعلمــوا الصــبي فــن صناعة الأحذية ، إذا بهم يُقدمون له أنواعاً مختلفة من الأحذيــة ".(٦١) أليست هذه هي المشكلة التي نعيشها ونعانى منهــا اليــوم ؟!! أليســت الأزمة – في الواقع و الحقيقة – هي غياب " التنظير" ؟ !! وعليه ، فإن لم نعطِ اهتماماً متزايداً " للتنظير " ، فإن التربية سوف تظــل ميــداناً يزخر بكل ما هو مثير من أفكار ومفاهيم وقضايا ، ولكنهــا – ومــن أسف – غير واضحة أو غير مفهومة ، أو قل "غيــر مهضــومة " !! أليس هذا هو فحوى ما ذهب إليه " أرسطو " في القرن الرابــع قبــل الميلاد ؟.

على أن هذا التحليل يفرض سؤالاً جوهرياً : ما الذي يتطلبــه تدريس " التفلسف التربوي " إذا ما رغبنا في ذلــك ؟ أو فــي عبــارة أخرى : ما الذي يتعيّن على معلّم فلسفة التربيــة أداؤه إذا مــا أراد أن يأخذ بأسلوب " التفلسف " ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب – أولاً وقبل كل شيء – التأكيد على حقيقتين أساسيتين :

١ - إن فن " التفلسف " ليس طريقة *method* فحسب ، وإنمـــا هو أيضاً " موضوع " *subject-matter* [٦٢] يتعين دراسته والتدرب عليه والتمكن فيه كأســـاس للشـــروع فـــي استخدامه وتطبيقه إذا ما قُدّر لنا أن نمارس نشاطاً فلســفياً (ممارسة أدوار ومهام الفيلسوف) ولعلَّ هذا هــو " جــوهر " عبارة " سولتس " غير مسموح للهواة .

٢ - لا توجد ثمَّة طريقة واحدة للتحليل (التفلسف) وإنما طرائــق كثيرة ومتعددة ، فالإسهام الحقيقي لكل فيلسوف تحليلي يتمثل فيما يقدمه من طريقة – أو طرائق – للتحليل . وليس هناك طريقة " أفضل " من أخرى. فكل فيلسوف تحليلي قد يــذهب إلى القول بأن " طريقته " في التفلسف أكثر واقعية وتوضــيحاً مما سواها ،على أن هذا لا يعنى أن مـــا يصـــل إليـــه هـــو " الحقيقة النهائية " فتلك " فكرة " مشــبوهة ومرفوضـــة فـــي الفلسفة التحليلية . ومع التسليم بوجود طرائق مختلفة ومتباينة للتفلسف ، تبقى الحقيقة الواضحة بأن : الطريقة– أياً كانت – لا تفرض ولا تحدد نتيجة ، ولا إجابة بعينها ، فالإجابة ليست معروفة سلفاً الأمر الذي لا نجده حين نتعامل مـــع المـــذاهب الفلسفية . وعليه ، تكون طرائـــق التحليـــل وفنياتـــه بـــدائل " أصيلة " للبحث عن الحقيقة ومحاولة الوصول إليها ، بـــدلاً من أن تكون الفلسفة حقائق جاهزة متصارعة يتعـــين قبولهـــا والأخذ بها . هنا – وهنا فقط – يصبح البحث الفلسفي "حراً " كما ينبغي له أن يكون .

والآن ، دعنا نسأل أنفسنا بصراحة : هــل نحــن معنيــون بإعداد وتدريب فلاسفة أم معلمين ؟ إن مجرد إثارة هذا الســؤال تفيــد – تلميحاً – وكأن الأمر – فيما يبدو – ليس واضحاً للجميع .إننــا لا نُعد الطلاب ليكونوا فلاسفة للتربية أو أساتذة لفلسفة التربية ، ومن ثــم فإن ما يحتاجون إليه – يقيناً – سوف يختلف عما يحتاجه أولئك الــذين يُعدَّون لهذا الغرض . إن قصارى ما يطمح فيه الطلاب من دراســتهم لمقرر (واحد) في فلسفة التربية هو أن يخرجوا بشيء " عملي " يمكن أن يفيدوا منه ويستخدموه في عمليتي التعليم والتعلم. وعلى ذلك تكون الغاية من دراسة فلسفة التربية هي " مساعدة الطلاب على أن يصبحوا على" وعى تام" بالعناصر والجزيئات المتضمنة في " الخبــرة " التــي سوف يكونون هم المسئولين عن بنائها وتقويمها : أي نوع من الــتعلم يســتحق مــنهم الاعتنــاء وبــذل الجهــد ؟."[٦٣] يحتــاج الطــلاب – إذن – قبل أن تُسند إليهم مهمة تشكيل أذهان الأجيال القادمــة ، أن يتعلموا أنفسهم كيف يُعْملون العقل بوضوح (يتفلسفون) فيما يقومــون به ويمارسونه. وهكذا تتحدد قيمة فلسفة التربية بالنسبة للطالب لا مــن خلال ما تقدمه من " إجابات " عن أسئلة تتعلق بموقف التعليم ، وإنمــا من خلال ما تثيره في عقل الطالب مــن " أســئلة " حــول الموقــف وتفاعلاته ، ذلك أن هذه الأسئلة توسِّع وتُعمِّق نظرته للأشياء ، وتثرى تصوراته وأفكاره ،وتقضى على كل ما من شأنه أن يحدَّ أو يقيد مــن إعماله لذهنه .

وعلى ذلك فإن مهمة معلِّم فلسفة التربية هي أداء " نشاط فلسفي " ، أن يفكر وأن يسلك بطريقة فلسفية ، الأمر الذي يعنــى : **(١)** أن

يتسّم تناوله وتعامله مع الأفكار بالتحليل القائم على " فن " الاستقراء العقلاني و" فن " استخلاص النتائج – في لغة " رسل " *Russell* – وتناولها بحرية مستخدماً في ذلك ما يراه مناسباً من أساليب التحليل وطرائقه . ومن خلال أداء هذا الدور سوف يتعلّم الطلاب كيف يكون الاستدلال ، و الاستنتاج ، والتوضيح ، والربط ، وتقديم أفكار جديدة ... كما يتدرب الطلاب على كيفية إعادة بناء وإعادة تفسير الحقائق والآراء والأفكار ،الأمر الذي ينمى لدى الطالب ميلاً نحو التعامل مع الأفكار بذهن مفتوح ، وميل إلى البحث عن حقائق جديدة ، ورغبة صادقة في التخلي عن الأفكار و الآراء – مهما كانت درجة اقتناعهم بها – إذا ما فرض عليهم ذلك حقائق وتفسيرات جديدة . **(٢)** ألاَّ تكون ممارسة هذا النشاط في معزل عن التعليم ، وألاَّ يكون – أيضاً – قاصراً على التعليم . وفى عبارة أدق : أن يكون نشاطه الفلسفي منصباً على " مشكلات الإنسان " ، أو قل على " الخبرة الإنسانية " وذلك من حيث أن التربية هي الحياة [٦٤] ؛ أي أن يدور" التفلسف " على قضايا " حقيقية " و" حيوية " في كل من التربية والحياة .

إن ما نحتاج إليه في ميدان التربية – وبلغة " فتجنستين " – هو أن نُغيّر من " طريقتنا في النظر إلى الأشياء " حتى يزول كل ما هناك من خلط أو سوء في الفهم أو التقدير .

أما بعد ...

إن إصلاح التعليم وتطويره ليسا " ترفاً " نأخذ بهما ونتبناهما حين نريد ، ونستغني عنهما وقتما نشاء ...كما أنهما ليسا "موضة " تستولي علي الأذهان والأفعال حيناً ، ثم لا يلبث أن يخبو بريقهما . إن إصلاح التعليم وتطويره - في يسر - واجبُ ابتداءً ، ملزمُ انتهاءً إذا أردنا - حقاً - أن يكون للتعليم دور في بناء الأمة وصناعة مستقبلها ، وتلك قاعدة صادقة بالعرفان وبالبرهان كما يقول أهل التصوف .

وأيسر المبادئ الحاكمة لتطوير التعليم - كما يعرفها المبتدؤون في العلم - تؤكد ضرورة أن يكون التطوير ملبياً حاجة (جري رصدها وتحديدها بدقة)، وموجهاً لمشكلة (دُرِست ونوقشت)، ومتوجهاً لمستقبل (استشرف وحددت ملامحه وخطط له). تلك هي " البوصلة " التي تهدي الطريق، وتدل علي صحة المسار ، ومن دون ذلك نصبح أشبه ما نكون بفاقدي البصر الذين يتحسسون طريقهم في الظلام بحثاً عن هويتهم المفقودة ، كما تذكرنا فلسفة التاريخ .

أما أولئك الذين أخذتهم " حُمَي الإصلاح " - أو هكذا يتوهمون!! - فإني أتساءل : ألم يَجُل بخلدهم أن يسألوا أنفسهم ، عن أي شيء نتحدث تحديداً ؟ هل هي أسماء المقررات الدراسية ؟ أو هل المحتوي المعرفي ؟ ... هذا سؤال بلاغي أحسب أن لا أحد " يجهل " إجابته . ومن ثم ، فقد كان حرياً بدعاة الإصلاح وسدنته قبل أن يستبعدوا تلك المقررات الدراسية " التقليدية التي لا تواكب

العصر " !! أن يسألوا أنفسهم : ما طبيعة المحتوي المعرفي الذي يُقدم للطلاب ؟ وكيف يُقدم ؟ ومن ذا الذي يقوم علي تعليمه ؟ .

أن أيسر المبادئ الفلسفية يؤكد أن للمعرفة طبيعة ، وحدوداً ، وشروطاً ، وأن أي " ادعاء معرفي " *knowledge claim* لا يرقي إلي اسم " المعرفة " إلا إذا تحققت فيه تلك الشروط . أفلا نخلص من ذلك إلي نتيجة مؤداها : ليس كل ما يُقدم للطلاب "معرفة " ؛ ومن ثم فتقويم كفاية الطلاب يتعين أن يرتكز علي " طبيعة " المحتوي الذي درسوه .

كما أن أيسر المبادئ التربوية يؤكد أن لعملية " التدريس " قواعد وشروط ، لا تستقيم العملية التعليمية من دونها ، أفلا نخلص من ذلك إلي أنه : ليس كل ما يحدث داخل الصف من ألوان النشاط والتفاعلات تعليماً .

وأيسر المبادئ العلمية يؤكد علي أن لكل ميدان من ميادين المعرفة فلسفة (فالفلسفة كانت ، وستظل ، " فلسفة الـ ... " *philosophy of ...*) ، وأنه لا يستقيم الفهم الأصيل لأي ميدان معرفي ، ولا الوقوف علي جوهره من دون معرفة فلسفته وفهمها . أفلا يعني ذلك أن التربية - بدورها - لا تستقيم عملياتها ولا إجراءاتها من دون الفهم الفلسفي (فلسفة التربية) الذي يعين المعلم علي معرفة دوره : ماذا عساه فاعلُ حين يعلم ؟ وما المستهدف من التعليم ؟ .... فكيف تنكرون ذلك علي التربية ؟.

وقبل كل ذلك وبعده ، لابد أن نتحلى بشجاعة المواجهة ونسأل : هل نحن معنيون بإعداد معلم صاحب رسالة ؟ إذا كـان ذلـك حقـاً وصدقاً هو المراد ، فإنه يتعين الانتباه إلى أن التعليم " الحـق " أكثـر ثراءً من أن يتقوقع في تلك النزعة الفنية " البيداجوجية " التـي تحصره في معلم مادة وكتاب وسبورة ووسيلة تعليمية . التعليم " الحق " يتطلب معلماً يملك رأياً ، ورؤيةً ، وموقفاً ..... أو قل في عبارة أدق : أن يكون للمعلم فلسفة ، كيما يضطلع بمسؤوليته في تهيئة المناخ العلمي والفكري والأخلاقي في مدارسنا. ذلك هو التعليم " الحق ".

وأمام كل ذلك لا يملك المرء إلا أن يتساءل - والدهشة تعقـد اللسان - : كيف يا قومنا تغفلون وتتجاهلون هـذه المبـادئ ؟ أهـذا - حقاً - هو الإصلاح والتطوير ؟! أم أن الأمر لا يعدو أن يكون تنفيذاً لتوجيهات ، وتسويقاً لتوجهات ، ولربما هو الهوى وما تُخفي الصـدور !!.

ولعلى لا أجد أبلغ ولا اصدق تعبيراً عماً في نفسـي - فـي اللحظة الراهنة - من أن ألوذ بموقفين فلسفيين لاثنين مـن " عمالقـة" فلسفة التربية أجد فيهما تشخيصاً دقيقاً لطبيعة " الأزمة " التي نجتازها اليوم ، ومخرجاً من عقالها . أما الموقـف الأول فيتمثـل فـي تلـك الكلمات التي استهل بها فيلسوف التربية الأمريكي " فرانكينا " حديثـه الذي اختار له عنوان " نحو فلسفة لفلسفة التربية " أمام تلـك النـدوة " التاريخية " التي نظمتها المجلة التربوية لجامعة " هارفـارد" (١٩٥٦) قائلاً : "إنني أشارك مع كثيرين غيري مشاعر الاهتمام بما يُقدَّم لمعلمي

المستقبل - في بعض الأماكن - بوصفه فلسفة للتربية . إن العلاج لا يتمثل في كتابة دراسة عن أهداف ومحتوى فلسفة التربيـــة، وإنمـــا العلاج هو أن نحرص على أن يقوم علـــى تـــدريس فلســـفة التربيـــة متخصصون مؤهلون للقيام بذلك بدلاً مما نراه الآن". (٦٥)

أما الموقف الثاني فقدمه فيلسوف التربية الأمريكي "وودرنج" *Woodring* - منذ ما يقرب من نصف قرن من الزمان - وكأنه كان يستشرف المستقبل واصفاً واقع الحال اليوم حين قال : " أحسب أننا لو استطلعنا آراء الطلاب لنتعرف وجهة نظرهم فيما يتعلق بالقيمة المهنية للمقررات التي يدرسونها ، فمن المتوقع أن تحتل فلسفة التربية مرتبـــة متأخرة . ولسوف يكون من الخطأ 'الفادح' أن يســـتنتج أي منـــا - تبعاً لذلك - أن فلسفة التربية غير مهمة أو غير ضرورية في إعـــداد المعلم . إن التفسير المنطقي لمثل تلك النتيجة هو تصور الطـــلاب أن فلسفة التربية لا تتناول مسائل واهتمامات تربوية حالة وحيوية ؛ حيث لم يتبلور لديهم فهم أصيل معمق بفلسفة التربية ، ومن ثم فمن المحـــال علي إنسان أن يقف علي أهمية شيء ولا قيمته ما لم يعرفـــه ويفهمـــه علي نحو صواب وبالعمق المطلوب . إن السبب في هذه ' الورطـــة ' أو ' المأزق ' يكمن في أن فلسفة التربية تُقدم للطلاب بطريقة ســـيئة ، وأنها - في الأعم الأغلب - تُسند إلي معلمين (أساتذة !) يفتقـــرون إلي الإعداد الملائم لتدريسها ، فضلاً عن افتقارهم إلي الاهتمام الواجب لتعليمها . وعليه ، فالمطلوب - في يسر ووضوح - هو إعادة ترتيب البيت من الداخل أولاً ، وقبل أي شيء ، أو قل في عبارة أشد وضوحاً

وتحديداً : إعادة النظر فيما يُقدم للطلاب ، وكيف يُقدم ، ومن ذا الـــذي يقوم علي تعليمه ؟ ". [٦٦]

أليست هذه هي " الورطة " الحقيقية التي نعانيها اليوم ؟ أليس ذلك هو المخرج "الصواب" من عقالها ؟ وإلى متـــى ســـنظل نـــراوغ ونتحايل على الأشياء ونفتقد شـــجاعة المواجهـــة ؟ .... **فهل من مستمع ؟ ، وهل من مدكر ؟ ، وهل من مجيب ؟ .**

الهوامش

1. Ludwig Wittgenstein , ***Tractatus Logico- Philosophicus*** , trans. D.F. Pears and F. B. McGuinness (London : Routledge & Kegan Paul , 1922 ; reprint ed., 1977), P.25 (4.112).

٢. مدحت أحمد النمر ، " دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوي لمعلم العلوم بكليات التربية خلال عشر سنوات " ، ***المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*** ، ١٩٩٠ ، ص ٩٦٠.

٣. المرجع السابق ، ص ٩٦١.

٤. أحمد إسماعيل حجي ، " تطوير كليات التربية : مدخل لأداء دورها في تطوير التعليم " ، **المؤتمر العلمي السابع عشر لكلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة** ، ١٢-١٣ نوفمبر ، ٢٠٠٥ ، ص ٤ – ٥ .

5. George Newsome , " Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy ",***Proceedings of the Twenty-First Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*** . 1965 . P.44.

6. Ibid , P.44

7. Richard Pratte," Philosophy of Education in Teacher Education Programs : Rationale and Teaching Style" , ***Proceedings of the1970 Annual Meeting of the Ohio Valley Philosophy of Education Society*** , 1971 , P.51

8. George Pollack , " Philosophy Of Education As Philosophy: A Meta- philosophical Inquiry " , ***Educational Theory*** , Vol. 57 , No. 3 (2007).

9. James Giarelli and J.J. Chambliss , " The Foundations of Professionalism : Fifty Years of the Philosophy of Education Society in Retrospect" , ***Educational Theory*** 41 (Summer 1991) : 269.

10. Scheffler , ed**.,** ***Philosophy and Education : Modern Readings*** (Boston , Mass .: Allyn & Bacon , 1958) ,P.2.

11. Giarelli & Chambliss , "The Foundations of Professionalism" , P.271.

12. Quoted in R. Barrow **,** ***Plato and Education*** (London : Routledge & Kegan Paul , 1976) , P.4 .

13. John Dewey **,** ***Democracy and Education*** (New York : The Free Press , 1916; reprint ed., 1966) , P.328 , 329**.**

14. Scheffler , ***Four Pragmatists : A Critical Introduction to Peirce , James , Mead , and Dewey*** (New York : Humanities Press , 1974) , P.189

15. John Locke , ***Some Thoughts Concerning Education .*** Abridged and Edited by F.W. Garforth (Woodbury, N. Y. : Barron's Educational Series , 1964) .

16. Ibid., P.235.

17. Ibid., P.9.

18. Robert Ulich , ***History of Educational Thought*** (New York : American Book Co., 1968) , P.200.

19. W. Frankena , ***Three Historical Philosophies of Education : Aristotle , Kant , Dewey*** (Glenview , ILL. : Scott , Foresman & Co., 1965) P. 80.

20. Kant , ***Education*** (Ann Arbor , Mich. : The University of Michigan Press , 1960 **;** 4th ed ., 1971) .

21. Frankena , ***Three Historical Philosophies*** , P.81.

22. B. Russell , ***Education and the Good Life*** (New York : Liveright Inc., 1970).

نشر هذا الكتاب في بريطانيا أولاً تحت عنوان " التربية " ، ثم أعيد نشره في الولايات المتحدة الأمريكية تحت عنوان آخر هو " التربية و الحياة الصالحة " ، كمحاولة من جانب الناشر – حسب رواية " رسل " – لإرضاء الحالة الأخلاقية السائدة بين الناس.

23. Ibid., P. 8 , 9.

24. J. Passmore , ***The Philosophy of Teaching*** (Cambridge , Mass. : Harvard University Press , 1980) , P.4.

٢٥. لمزيد من التفاصيل فيما يتعلق بتحليل هذه الكتابات الوجودية ، يمكن الرجوع إلى:

- هانئ فرج ، " الوجودية و التربية : تحليل ناقد" ، ***مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*** ، العدد الثاني – الجزء الثاني (أكتوبر ١٩٨٩) .

26. F.C. Gruber **,** ***Historical and Contemporary Philosophy of Education*** (New York : Thomas Y. Crowell Co., 1973) .

27. C. Lucas , " Introduction " , in ***What Is Philosophy of Education?***, ed. C. Lucas (New York : The Macmillan Co., 1970) , P. 6.

28. Ibid ., P.7.

29. Philip G. Smith , ***Philosophy of Education : Introductory Studies*** (New York : Harper & Row , 1965) , Chap . 3.

30. Lucas , " Introduction" , P.7.

٣١. لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

هانئ فرج " الوجودية و التربية : تحليل ناقد".

32. B. Gross , ***Analytic Philosophy : An Historical Introduction*** (New York : Pegasus , 1970) , P.19.

٣٣. لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

Hani A. Farag , ***Philosophical Analysis and Education : An Examination of Israel Scheffler's Analysis*** (Published Ph.D. Dissertation , University of Pittsburgh ,1981).

34. Lucas , " Introduction" , P.10.

35. C. D. Broad , " Two Lectures on Nature of Philosophy" , in ***Clarity Is Not Enough : Essays in Criticism of linguistic Philosophy,*** ed., H.D. Lewis (London : George Allen & Unwin , 1963 ; 2nd Impression , 1969) , P.47.

36. Harvey Siegel , " Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel " , ***Journal of Philosophy of Education*** , Vol . 39 , No . 4 (2005) : 648 .

37. D. Stenhouse , ***Active Philosophy in Education and Science*** (London : George Allen & Unwin , 1985) , P.37.

38. Scheffler , ed . ***Philosophy and Education : Modern Readings*** , P.3.

39. James Giarelli and J.J. Chambliss , " The Foundations of Professionalism" , P.270.

40. Arthur Pap , " The Role of Analytic Philosophy in College Education" , ***Harvard Educational Review*** *26* (1956) : 114-118.

41. Newsome , " Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy" , P. 45.

42. James Giarelli , " Philosophy , Education and Public practice" , ***Proceedings of the Forty-Sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*** , 1991 , P.35.

43. Sidney Hook , " Modern Education and Its Critics" **,** in ***Philosophy and Education*** , ed. Scheffler , P.277.

44. S. Hook , " The Scope of Philosophy of Educaion"**,** ***Harvard Educational Review*** 26 (1956) : 147.

45. Ibid ., P. 145 and 148.

46. William Frankena , " Is the Philosophy of Education Intellectually Responsible ?" ***Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*** **,** 1961.

47. Jonas Soltis , " Philosophy of Education : Retospect and Prospect" ***, Educational Theory*** 25 (1975) : 217.

48. Peter Betrocci , "Unless Educators Be Philosophers and Philosophers Be Educators " , ***Harvard Educational Review*** 26 (1956) : 126.

49. H. Broudy , " How Philosophical Can Philosophy of Education Be ?" , in ***What Is Philosophy of Education ?*** , ed. Lucas , P. 116.

50. Kingsley Price , " Is a Philosophy of Education Necessary?", in ***What Is Philosophy of Education?***, ed. Lucas.

51. Newsome , " Educational Knowledge and Philosophy of Education" , ***Educational Theory*** 17 (January 1967) : P.55.

52. Harvey Siegel , " Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel " , ***Journal of Philosophy of Education*** , Vol . 39 , No . 4 (2005) : 652 .

53. Soltis , " Philosophy of Education : Retrospect and Prospect" , P.218.

54. Soltis , " Introduction" , ***Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*** , 1981, P.6.

55. Maxine Greene , ***Teacher As Stranger*** (Belmont , CA. : Wadsworth Publishing Co., 1973) , P. Preface .

56. Ibid., P.21.

57. Harvey Siegel , " Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel " , ***Journal of Philosophy of Education*** , Vol . 39 , No . 4 (2005) : 656 .

58. Scheffler , Preface to ***Three Historical Philosophies of Education*** , by Frankena .

59. A . Pap , "The Role of Analytic Philosophy in College Education", P.116.

60. Quoted in Frankena **, *Three Historical Philosophy of Education*** , P.192.

61. Quoted in Newsome , " Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy" , P.48.

62. See :

- Bertrand Russell **, *The Art of Philosophizing*** (Totowa , N.J. : Rowman & Allanheld , 1974 ; reprint ed.; 1977).

- John Wilson **, *Thinking with Concepts*** (London : Cambridge University Press , 1963 ; reprint ed., 1979).

63. Betrocci , "Unless Educators Be Philosophers , And Philosophers Be Educators" . 293.

64. Newsome, " Educational Philosophy and Educational Philosopher" , in ***What Is Philosophy of Education?*** , ed. Lucas, P.165.

65. William K. Frankena , " Toward a Philosophy of the Philosophy of Education", ***Harvard Educational Review* ,** Vol. 26 (1956) : 94 .

66. Paul Woodring ," The Decline Of Educational Philosophy ", in ***What Is Philosophy of Education?*** , ed. Lucas , PP.246-247.

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية

١ - النمر ، مدحت أحمد . " دراسة تحليلية للقيمة المهنية لعناصر الإعداد التربوي لمعلم العلوم بكليات التربية خلال عشر سنوات " . ***المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس***. الإسكندرية : ١٥ -١٨ يوليو ، ١٩٩٠.

٢ - حجي , أحمد إسماعيل . " تطوير كليات التربية : مدخل لأداء دورها في تطوير التعليم ". ***المؤتمر العلمي السابع عشر لكلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة*** . دمياط : ١٢ – ١٣ نوفمبر ، ٢٠٠٥.

ثانياً : المراجع الأجنبية

1- Barrow , Robin . ***Plato and Education*** . London : Routledge & Kegan Paul , 1976.

2- Betrocci , Peter. " Unless Educators Be Philosophers , And Philosophers Be Educators" **.** ***Harvard Educational Review*** 26 (1956)**.**

3- Broad , C. D. " Two Lectures on the Nature of Philosophy" **.** In ***Clarity Is Not Enough : Essays in Criticism of Linguistic Philosophy*** **.** Edited by H.D. Lewis . London : George Allen & Unwin , 1963 ; 2nd Impression 1969.

4- Dewey , John . ***Democracy and Education.*** New York : The Free Press , 1916; reprint ed. 1966.

5- Frankena , William . " Toward a Philosophy of the Philosophy of Education ". ***Harvard Educational Review*** 26 (1956) .

6- Frankena , William. " Is the Philosophy of Education Intellectually Responsible ? ". ***Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*** , 1961 .

7- Frankena , William . ***Three Historical Philosophies of Education : Aristotle , Kant , Dewey*** **.** Glenview , ILL. : Scott , Foresman & Co. , 1965 .

8- Giarelli , James. " Philosophy , Education and Public practice" . ***Proceedings of the Forty-Sixth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* , 1991.**

9- Giarelli , James and J. J. Chambliss. " The Foundations of Professionalism : Fifty Years of the Philosophy of Education Society in Retrospect". ***Educational Theory*** 41 (Summer 1991).

10- Greene , Maxine. ***Teacher As Stranger* .** Belmont , CA. : Wadsworth Publishing Co., 1973.

10- Gross , Barry . ***Analytic Philosophy : An Historical Introduction* .** New York : Pegasus , 1970.

11- Gruber , Frederick **. *Historical and Contemporary Philosophies of Education* .** New York : Thomas Y. Crowell Co. , 1973.

12- Hook , Sidney. "The Scope of Philosophy of Education" . ***Harvard Educational Review*** 26 (1956).

13- Kant , Immanuel . ***Education* .** Ann Arbor , Mich.: The University of Michigan Press , 1960 ; 4th ed. 1971.

14- Locke , John . ***Some Thoughts Concerning Education* .** Abridged and Edited by F.W.

Garforth . Woodbury , NY. : Barron's Educational Series , 1964.

15- Lucas , Christopher ., ed. ***What Is Philosophy of Education?.*** New York : The Macmillan Co. , 1970.

16- Newsome , George . " Some Propositions Concerning The Teaching of Educational Philosophy" . ***Proceedings of the Twenty-First Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*** , 1965 .

17- Newsome , George . " Educational Knowledge and Philosophy of Education" . ***Educational Theory*** 17 (January 1967).

18- Pap , Arthur . " The Role of Analytic Philosophy in College Education". ***Harvard Educational Review*** 26 (1956).

19- Passmore , John . ***The Philosophy of Teaching*** . Cambridge , Mass. : Harvard University Press , 1980 .

20- Pollack , George . " Philosophy Of Education As Philosophy : A Metaphilosophical Inquiry". ***Educational Theory*** vol. 57 , no . 3 (2007) .

21- Pratte, Richard . " Philosophy of Education in Teacher Education Programs : Rationale and Teaching Style" **.** ***Proceedings of the 1970 Annual Meeting of the Ohio Valley Philosophy of Education Society*** **,** 1971.

22- Russell , Bretrand . ***Education and the Good Life***. New York : Liveright Inc. **,** 1970 .

23- Scheffler , Israel ., ed. ***Philosophy and Education: Modern Readings.*** . Boston , Mass. : Allyn & Bacon **,** 1958.

24- Scheffler , Israel . ***Four Pragmatists : A Critical Introduction to Peirce, James , Mead , and Dewey*** . New York : Humanities Press **,** 1974.

25- Siegel , Harvey . " Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel ". ***Journal of Philosophy of Education*** vol. 39 , no . 4 (2005) .

26- Smith , Philip . ***Philosophy of Education : Introductory Studies*** **.** New York : Harper & Row , 1965.

27- Soltis , Jonas . "Philosophy of Education : Retrospect and Prospect"**.** ***Educational Theory*** 25 (1965) .

28- Soltis, Jonas . " Introduction". ***Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*** **,** 1981**.**

29- Stenhouse , David . ***Active Philosophy in Education and Science.*** London : George Allen & Unwin , 1985 .

30- Ulich , Robert . ***History of Educational Thought*** .New York : American Book Co. , 1968.

31- Wittgenstein , Ludwig . ***Tractatus Logico-Philosophicus*** . Translated by D. F. Pears and F. B. McGuinness. London : Routledge & Kegan Paul , 1922 ; reprint ed. 1977.



النظريــة والتطبيــق فــي ميــدان التربية

مـنـاظـرة فلسفيـة

" غايــة الفلسفة هي التوضيـح المنطقـي للأفـكار ."

لـودفيج

فـتجنستين

لعلَّه من المألوف والشائع الحديث عن " مشكلة " العلاقة بين " النظرية " و " الممارسة " ؛ تلك التي عادة ما يُشار إليها في عبارات كثيرة تدور كلها حول فكرة واحدة مفادها : هذا شيء حسن نظرياً ، وإن كان يصعب تطبيقه عملياً .

على أن هذه المشكلة لا يختص بها ميدان بعينه ،وإنما لها تواجد قوى في معظم ميادين ومجالات المعرفة ، وبرغم أن النظر والعمل - من زاوية منطقية - وجهان لعملية واحدة يسعى بها الإنسان؛ لاستكشاف المجهول ، فإن الفصل بينهما يرجع - في جذوره - إلى بدايات الفكر الإنساني ؛ حيث إن ثمة قسمة مصطنعة سادت الفكر الإنساني منذ العصر اليوناني وعلى طول المدى فصلت الفكر *Logos* عن التطبيق أو العمل *Praxis*.[١] و كان النظر العقلي *Theōria* يعنى حب الاستطلاع الذي دفع بالكثير - أمثال هيرودوت - إلى الرحلة والأسفار للنظر ومشاهدة العالم وجمع المعلومات ، وهى الدوافع نفسها التي استحث من أجلها " أفلاطون " تلاميذ الأكاديمية إلى السفر والترحال ؛ ليشاهدوا ويشرّعوا ؛ ومن ثم فقد سمَّاهم النظريين *Theōroi* في الوقت الذي شاع فيه " ترفّع " من قبل المواطنين الأحرار عن الأعمال اليدوية التي اختص بها العبيد.

والحق أن " طبيعة " العلاقة بين النظرية والتطبيق تمثل أحجية محيرة ومربكة ، الأمر الذي يجعل أي محاولة لتناولها والتعامل معها شاقة وشيّقة معاً وفى آنٍ : هي شاقة نظراً " لدقة " القضية وما تتطلبه من تحليل فلسفي ، فضلاً عن التحليل البعدي

meta-analysis أي تناول تحليلي لتحليلات المنظرين والفلاسفة في الموضوع . وهي شيقة لأنها تتناول مسألة لا تشغل بال المشتغلين بالتربية والمعنيين بأمورها فحسب ، بل هي قضية عامة تثير فضولاً ذهنياً لدى كثير من الناس ، كما أن الدخول في " متاهات " هذه القضية - من زاوية فلسفية - غير مضمون العواقب ، مما يجعلها في المحصلة النهائية " مغامرة ذهنية " مثيرة .

وإذا تناولنا القضية من زاوية إيتمولوجية[٢] فإن مصطلح "النظرية" *Theory* مأخوذ من الجذر اليوناني *Theōria* بمعنى " النظر إلى " أو " الرؤية " أو " التأمل العقلاني ". وفى عبارة أخرى يشير المصطلح إلى أن ثمَّة شيئاً " يُرى في الذهن " *see in the mind* . أمَّا المصطلح " ممارسة " *Practice* فمأخوذ من الجذر اليوناني *Praxis* (والذي سواء نظرنا إليه بوصفه " اسماً "أو " فعلاً متعدياً ")؛ فإنه يُفيد " الفعل " أو " النشاط " أو " الحركة " القائمة على العادة ، والتي تتطلب قدرة ومهارة .[٣] وهكذا فإن كلاً من الاستخدامات اللغوية العادية والاتيمولوجية لا يشير إلى وجود اختلاف قاطع بين النظرية والممارسة فحسب ، بل يجعلان " النظرية" شيئاً نضعه في مقابل " الممارسة " أو التطبيق[٤]؛ الأمر الذي يثير مشكلتين نعرض لهما بإيجاز فيما يلي :

أولاً : هناك مشكلة العلاقة بين الأفكار والاقتناعات التي يؤمن بها فرد ما ، وما يصدر عنه من أفعال وسلوك ، وهو ما يُشار إليه بمشكلة علاقة النظرية بالممارسة . وفى عبارة أخرى : فهل أي عبارة من العبارات التي نعبّر بها عن قناعاتنا

ومعتقداتنا تتضمن – بالضرورة – أفعالاً وألوان سلوك ؟ وإذا كان هذا صحيحاً ، فكيف يكون الأمــر إذن ؟ ولتوضــيح هــذه الفكرة دعنا نضرب مثالاً : فإذا قلنا أن فرداً ما يــؤمن بأنــه " يتعين على الإنسان أن يفي بوعده " ، فهل هذا القــول ، أو مـــا يشابهه ، يُفيد أو يُشير إلى ما سيقوم به الفرد من فعل في موقف ما ؟ وهل العبارات التي تصف أو تقرر " واقعاً ما " *what is the case* (عبارات واقعية *Factual*) تــرتبط منطقيــاً – وبأي شكل – بالعبارات التي تصف أو تقرر " ما ينبغي أن يُفعل " *what ought to be done* (عبارات معيارية *Normative*) ؟ وهل ثمَّة طريقة نشتق بها ذلك " الــذي يتعــين " *what ought* مما هو كائن بالفعل *what is* ؟ وهل في الإمكان الربط منطقياً بين معرفة أخلاقية وأخرى وصفية ؟ ... إلى غير ذلــك من الأسئلة التي تصب جميعها في واحدة من " أدق " المشكلات الفلسفية والمنطقية والتي يُشار إليها في الكتابــات والنصــوص الفلسفية " بمغالطة *is to ought* " .

وهكذا تصير العلاقة بين النظرية والممارسة " لغزاً " - بحسب تعبير "ديردن" *Dearden* - في عديد من الميادين : ما علاقة دراسة الإدارة والاقتصاد ، بالنجاح في إدارة عمــل ما ؟ وما علاقة دراسة القانون بالإجادة فــي المحامــاة ؟ ومـــا علاقة دراسة المنطق بالإحكام والتدقيق في التفكيــر ؟ ومـــا علاقة دراسة الأخلاق بما يصدر عن الإنسان من سلوك قويم ؟

.... إلى غير ذلك من الأمثلة التي تنم عن حقيقة " اللغز " في علاقة النظرية بالممارسة.[٥]

ثانياً : إن وضع " النظرية " في مقابل " الممارسة " من شأنه أن يثير " مشكلة الدجاجة والبيضة " - على حد وصف " ديردن " - ، أو قل أيهما يسبق الآخر : هل النظرية سابقة على الممارسة؟ أو هل الممارسة سابقة على النظرية ؟ وقد يذهب بعضنا إلى القول بأسبقية النظرية على الممارسة ، على أساس أن وظيفة ودور النظرية هو فهم وتوجيه وتنظيم الممارسة ، ولكن أفلا يعنى مثل هذا القول " ضمناً " أننا نعرف طبيعة وحدود الممارسة سلفاً، وإلا فمن أين أتينا بالنظرية ؟ وما عناصرها ؟ وكيف يتسنى أن نعرف أنها " كافية " لتوجيه الممارسة أولا تكفى ؟ ...إلى غير ذلك من التساؤلات التي تلقى بظلال من الشك حول فكرة أسبقية النظرية على الممارسة . وثَمّ من يذهب إلى القول بأسبقية الممارسة على النظرية : ألم يمارس الإنسان الكثير من الأعمال قبل أن يفكر فيها ؟ ألا نتعلم من خلال الممارسة ؟ ألا نتعلم من خلال النقد ؟ ألا نتعلم عن طريق القدوة وبالمحاكاة ؟ ... إلى غير ذلك من الأسئلة التي تجعل المرء يتساءل: أليست الممارسة - إذن - سابقة على النظرية ؟

لقد أولى الفيلسوف التحليلي " رايل *Ryle* " قضية العلاقة بين النظرية والممارسة عناية كبيرة في كتابه الأشهر" مفهوم العقل "؛ حيث أفرد فصلاً كاملاً لمهاجمة ما أطلق عليه " الأسطورة العقلية" التي ترى

وتؤمن بأن الممارسة تكون " متقنة وذكية " إذا كانت مسبوقة بتدريب نظري أو قل بتنظير[٦] ، ليثير بذلك " نزعة شك " سيكون لها صدى عند كثير من المنظرين والفلاسفة الذين تناولوا هذه القضية بالتحليل ، الأمر الذي يتطلب وقفة لعرض مقولة "رايل" *Ryle* .

ميَّز " رايل " بين نوعين من المعرفة : هناك المعرفة النظرية *knowing that* (الإلمام المعرفي بموضوع ما أو بعدد من الموضوعات) ، وهناك المعرفة العملية *knowing how* (القدرة على كيفية ممارسة شيء ما) ، مؤكداً على أن كل شكل من أشكال المعرفة النظرية ، لا يفضى بالضرورة إلى معرفة عملية ، كما أن أشكال الممارسة كلها لا يتطلب - بالضرورة - معرفة نظرية مسبقة بالمبادئ المتصلة بتلك الممارسة : ألم يمارس الإنسان الاستدلال قبل أن تترسخ قواعد ومبادئ الاستدلال على يد "أرسطو" ؟ ألم يعرف الإنسان كيف يتحاشى المغالطات ؟ وكيف يكشف عنها من قبل أن يتعلم قواعد "أرسطو" ؟ فالناس لا تنشغل بالتخطيط لما سوف تفكر فيه، لأنهم إن فعلوا ذلك فلن يفكروا البتة .[٧] وهكذا خلص " رايل " إلى التأكيد على ثلاث نتائج مهمة :

(١) الممارسة - تاريخياً - سابقة على النظرية ، والممارسة الصواب الصحيحة يمكن - وفى بعض الأحيان يجب - أن تسبق القواعد والمبادئ المنظمة إياها . بل إن هناك عديداً من الممارسات والأعمال المتقنة لم تتشكل بعد قواعدها ومبادئها كالفكاهة مثلاً : فالظريف يعرف كيف يميز النكتة " الظريفة " مما سواها ، ويعرف كيف " يعمل " نكتة ظريفة، ومع ذلك

فهو لا يعرف لذلك " وصفة " ولا " قاعدة " ولا " مبدأ " . ويتفق "ديردن" *Dearden* مع ما ذهب إليه "رايل" مؤكداً على أن بعض الأعمال المتقنة لا تتطلب إطاراً نظرياً مسبقاً: فكتابة الروايات والمسرحيات عمل حقق فيه " شكسبير" نجاحاً ملحوظاً من دون أن يكون وراء ذلك نظرية، ومن دون أن يكون ذا درجة علمية في ذلك النوع من العمل.(٨)

(٢) إن فرداً ما يمكن أن يكون متمكناً إلى درجة عالية في المعرفة النظرية ، ومع ذلك نجده غير كفؤ في الممارسة العملية . وهذه - بالطبع - ملاحظة نطالعها في حياتنا اليومية ومن ثم يصعب إنكارها .

(٣) إن افتراض ثمّة أولوية وأسبقية للنظرية على الممارسة يتضمن في طيّاته ضرباً من النكوص والارتداد ، لأن التنظير في حد ذاته إن هو إلا ممارسة " متقنة وذكية " ، يتطلب بدوره وجود إطار نظري مسبق ، حتى يأتي التنظير مُتقناً، وهذا الإطار - هو الآخر - يتطلب تنظيراً سابقاً عليه ... وهكذا إلى ما لا نهاية .

وعليه ، فإنّه لمَّا كانت الممارسة سابقة على النظرية ، ولمَّا كان وجود نظرية لا يعنى بالضرورة أن تأتى الممارسة متقنة وذكية ، فالنظرية ليست بالضرورة شيئاً نضعه في مقابل الممارسة . تلك هي مقولة " رايل " التي سيكون لها حضور قوى في الأدبيات - سواء

بالاتفاق أم الاختلاف معها - عند تناول فلاسفة التربية لقضية العلاقة بين النظرية والممارسة في ميدان التربية.

إن دراسة تحليلية لمجمل الكتابات تشير إلى أن موضوع " طبيعة ومجال النظرية التربوية " يمثل أحد أبرز مجالات الاهتمام والجدل بين فلاسفة ومنظري التربية خاصة أصحاب الاتجاه التحليلي منهم . وعليه يمكن أن نحدد معالم هذا " الجدل " وأبعاده في المحاور التالية :

أولاً : يؤكد كثير من فلاسفة التربية على أن النظرية " **يجب** " أن تكون موجهاً ومرشداً للممارسة في ميدان التربية . بل إن قولاً كهذا يعد افتراضاً شائعاً عاماً بين المعنيين بالتربية . وعليه فقد أكدت "ماكيا " *Maccia* على أنه لمّا كانت النظرية التربوية هي " منظومة من المعاني المختلفة المتعلقة بأساليب وطرائق ممارسة عمليتي التعليم والتعلم ... فإن مهمة المنظّر " يجب " أن تنحصر في إيجاد العلاقات بين المعرفة المتعلقة بسلوك التعليم والتعلم (الوسائل *Means*) والمعرفة المتعلقة بما يجب أن يكون عليه سلوك التعليم و التعلم (الأهداف أو الغايات *ends*) ".[٩] كما أكد " شفلر " على أن غاية أي جهد أو مسعى أو بحث في ميدان التربية " يجب " أن يكون " بناء نظريات ... يمكن أن تُؤخذ كموجهات للعمل و الممارسة ".[١٠]

ولكن أليس التأكيد على أن النظرية " **يجب** " و " **يمكن** " أن تكون موجهاً للعمل والممارسة يحمل في طيّاته - كافتراض

ضمني - إمكانية ألا تكون النظرية كذلك، أو علـــى الأقـــل أنهـــا ليست كذلك بصورة مباشرة وفورية . إن مثل هـــذا الافتـــراض - فيما يبدو - هو الذي دفع " رايل " إلى القول بأنه توجد " أسباب منطقية " تدعو إلى الاعتقاد بأن العمل أو الممارسة لـــيس بالضرورة وليدة نظرية ، وهى المقولة التي لاقت قبولاً لدى بعض المنظرين إلى الحد الذي معه خصص كل من "هارتنت و نيش *Hartnett & Naish* " مُجلَّـــدين لدراســـة قضـــية " النظرية وممارسة التربية " من كافة جوانبها ليخلصا في النهايـــة إلى " عدم الاقتناع " بمسألة علاقة النظرية بالممارســـة مؤكـــدين على أنه " ثم إمكان ضئيل - إن لم يكن معدوماً - فـــي أن تقـــدم النظرية تعميمات عملية تتيح للممارس - إذا ما اتبعها وأخذ بها - أن يتغلب على المشكلات العملية التي تواجهه ، ومن ثم تكفل لـــه تحقيق ممارسة ناجحة ".[١١]

إن هذه النتيجة " المحبطة والمخيبة للآمال " - حســـب وصف "هرست" *Hirst* - تعزى إلى غلبة نوع من " التشـــاؤم " يرجع السبب فيه إلى " أنهما حاولا البحث عن مبـــادئ وقواعـــد لا تكفل النجاح في الممارسة فحسب ، وإنما تضمن كذلك إصلاح وترقى الممارسة . وهذان أمران مختلفان ".[١٢] على أن النزعة " الشكية " التي أثارتها مقولة " رايل " *Ryle* قد نالت - أيضـــاً - كثيراً من النقد و النقض ، حيث ذهب " ديردن " *Dearden* إلى التأكيد على أنه يصير من الخطأ والمغالطة القول - تأسيساً علـــى مقولة " رايل " - بأن بعض نشاطات التـــدريس ممكنـــة بـــدون

مساعدة النظرية ؛ وذلك لأن الأمر الذي لا تشـير إليـه حجـج " رايل " هو أنه " في حالات بعينها يمكـن تحسـين الممارسـة وتجويدها ببعض العون والمساعدة من النظرية . كما أن بعـض مستويات الممارسة الذكية - يقيناً - محال على الإطلاق من دون نظرية , كما في جراحة القلب ، والتنقيب عن البترول ، وتصميم الطائرات .[١٣] في حين أكد " مور " Moore على أن " وراء كل ممارسة متقنة في التربية توجد بعض القواعد والمبادئ ... التـي تمثل النتائج العملية للنظرية التربوية ... فكل تـدريس يرتكـز على نظرية ".[١٤]

ثانياً : إن أشكال النجاح المبهرة التي حققتها أساليب التفسير العلمي، قد أعطـت " النظريـة بريقـاً وجـلالاً - علـى حـد تعبيـر " بوشامب " *Beauchamp* - الأمر الذي كان له أثره في المغالاة في الاهتمام بالنظريـة فـي ميـدان التربيـة والحمـاس لهـا . لقد ترتب على هذه النزعة نتيجتان :

(١) الإفراط الشديد في استخدام لفظ " النظرية " في كتابات التربية ومع ذلك فإنه " يُعد أقل الألفاظ تحديداً وضبطاً " [١٥]؛ إلى الحـد الذي صارت معه المشكلة الأساس" أن أحداً لـم يكـن ليعـرف **بوضوح** ما عساها تكون النظرية التربوية".[١٦]

(٢) الافتتان الشديد بالنظرية العلمية وجعلها " النموذج " الذي تقاس عليه أي نظرية أخرى ، فإذا كانت النظرية العلمية ممكناً إثبـات صدقها أو عدم صدقها بالرجوع إلى معايير محددة متفق عليهـا ،

فهذا ليس هو الحال مع ما يُطلق عليه نظريات تربوية حيث لا توجد إجراءات (معايير) يمكن الاحتكام إليها لنقرر ما إذا كانت النظرية التربية صواباً أو غير صواب . الأمر الذي معه شاعت فكرة مؤداها " أنه لا يوجد ثم شيء - في الواقع - اسمه نظرية تربوية ، كل ما هناك شيء من الدجل والخداع ... إن ما يطلق عليه نظريات ليست بنظريات على الإطلاق . إن مصطلح " نظرية تربوية " يجب أن يستخدم ليشير إلى تلك الأجزاء من علم النفس وعلم الاجتماع التي لها علاقة بالممارسة التعليمية ، وأن أي استخدام للمصطلح عدا ذلك إنما يمثل خطأ في التسمية ".[١٧]

ويحمل لواء هذا الاتجاه الفيلسوف التحليلي "أوكونر *O'Connor* " الذي بلغ به عدم الافتتان بالنظرية كما تستخدم في السياق التربوي حداً لا يتعامل عنده مع اسم " النظرية التربوية " بوصفه ليس أكثر من " لقب مجاملة ".[١٨] وأكثر من ذلك فلقد هاجم " أوكونَر " مجرد الجدل حول النظرية التربوية من حيث أن ذلك " يعنى - مسبقاً - وجود نظرية تربوية في الواقع ، بالمعنى نفسه الذي نقصده حين نقول بوجود نظرية فيزيائية ، ليس لدينا أي نظرية . ولعل هذا يمثل جزءاً من المشكلة لأنه لو كانت لدينا بالفعل نظرية لكنا قد أصبحنا في وضع أفضل مما نحن عليه ، ولكان بإمكاننا أن نتعرف على أركانها فضلاً عن الوظيفة التي تؤديها فعلاً ".[١٩] وبالمنطق نفسه فلقد ذهب " ويلسون *Wilson* " لا إلى التشكيك في قيمة النظرية في التربية وجدواها

فحسب ، بل تجاوزه إلى التشكيك في وجود نظرية تربوية على الإطلاق في أي شكل " محترم " على حد تعبيره .[٢٠]

وكم كان " شفلر " *Scheffler* صائباً في نقده " لأوكونر " وشيعته حين تساءل " لماذا هذه الفكرة المتعالية المنحازة للعلم و استخداماته فقط ؟ ".[٢١] بل إن " هرست " *Hirst* - الذي تزعم الاتجاه المعارض " لأوكونر " - أكد على ضرورة " أن نقاوم إغراء الأخذ بنموذج محدد للنظرية من ميدان آخر مهما كانت هيبته ووقاره " [٢٢] ؛ لما في ذلك من إغفال لطبيعة ميدان التربية .

ثالثاً : يشيع في الكتابات فكرة مؤداها أن النظرية التربوية - على افتراض وجودها - ليست عنصراً ضرورياً في إعداد المعلم ولا في " ممارسة " عملية التعليم . وتستند هذه الفكرة إلى اعتقاد بأن " كل ما يحتاج إليه المعلم - سواء في طور الإعداد أم الممارس للمهنة - إلمام معرفي بموضوع تخصصه فضلاً عن ثقة في النفس . وإذا كان الجانب المعرفي يمكن تحقيقه عن طريق الدراسة ، فإن الثقة بالنفس يمكن التظاهر بها . أما المهارة التعليمية فإنها تكتسب - إذا كان يمكن اكتسابها على الإطلاق - في داخل الصف من خلال ملاحظة أداء معلمين أكثر خبرة ، فضلاً عن استخدام شيء من الحس العام ".[٢٣] ومما يزيد من ترسيخ هذه الفكرة - كما أشار " مور " *Moore* - أن ما يدرسه الطلاب تحت اسم " النظرية التربوية " لا يزيد عن مجرد عرض تاريخي لأعمال وإسهامات بعض أعلام التربية (أمثال

فروبل ، بستالوزى ، روسو ..) مما يجعل الطلاب يتساءلون: ما علاقة هذا الذي ندرسه بالمشكلات التعليمية التي تواجهنا اليـــوم؟ وما علاقته بما يحدث في داخل الصف الدراسي ؟

وعلى ذلك أكد " سيمون " *Simon* - بلا مواربة - أن أحداً لا يستطيع أن يدَّعى بأن دراسة تاريخ التربية لهـــا علاقـــة مباشـــرة بـــأداء المعلـــم فـــي الفصـــل ، علـــى حـــين ذهـــب " تيلور " *Taylor* إلى القول بأن المبرر من إدخال الدراســـات الاجتماعية ضمن برنامج إعداد المعلم لا يستند إلى وجود صلة ما – قابلة للملاحظة – بين دراسة هذه المواد وتحسين الممارسة التعليمية.[٢٤] وعلى الطرف الآخر ثم من أكد على قيمة النظرية التربوية ودورها في إعداد المعلم ، ومـــن ثـــم فـــي الممارســـة التعليمية من حيث أنه " إذا لم يكن ما يُفعل، يُفعل بالرجوع إلـــى نظرية ... فإنه ليس ممارسة على الإطلاق، بل مجـــرد ســـلوك عشوائي ... وعليه فإن أي قصور في النظرية سيؤدى حتماً إلى قصور في الممارسة ومن ثم إلى قصور في المتعلم " .[٢٥] أما " نيوسم " *Newsome* فقد ذهب - في تأكيده على أهمية النظرية ودورها في الممارسة التعليمية - إلى القـــول بوجـــود " خلط " شائع - حذرنا من الوقوع فيه - بين مـــا أطلـــق عليـــه " الشرط الضروري " *necessary condition* أو" العلاقـــة الضرورية " *necessary relation* ، و" الشـــرط الكـــافي" *sufficient condition* ، وعليه قرر أن " معرفة النظرية يُعد شرطاً ضرورياً للتعليم ، علـــى أن هـــذا **لا يعنى** أن النظريـــة

تتضمن ممارسة، أو أن معرفة النظرية يُعد شرطاً كافياً لتحقيق الممارسة الناجحة ." [٢٦]

مما تقدم يمكن القول أن النظرية التربوية تتعرض لهجوم ونقد شديدين ، الأمر الذي يتطلب تحليلاً فلسفياً للقضية برمتها أساسه التوضيح المنطقي للمفاهيم والأفكار المتضمنة وتحديدها بدقة حتى لا تظل " معتمة ومبهمة " : ما الذي نعنيه حين نستخدم مصطلح " النظرية " في ميدان التربية؟ وماذا نعنى بالممارسة التعليمية ؟ وكيف ستكون طبيعة العلاقة بين " النظرية " و " الممارسة " في التربية ؟ وفى عبارة أخرى ، سوف نتناول بالتحليل المفاهيم الرئيسة المتضمنة في القضية ، وهو ما يعنى - بلغة " فتجنستين " - أن نغوص داخل اللغة وننظر ونرى كيف تعمل . على أن هذا التحليل اللغوي يتطلب - بدايةً - التأكيد على بعض الحقائق الخاصة بطبيعة اللغة - من زاوية فلسفية تحليلية - والتي نُوردها بإيجاز فيما يلي :

(١) اللغة - حسب وصف " فتجنستين " - لعبة *game* كسائر أنواع اللعب التي يمارسها الإنسان ، و" اللعب أنواع فهناك ألعاب الورق وألعاب الكرة والألعاب الأوليمبية ...إلى غير ذلك من الألعاب. فإذا " نظرت " إلى هذه الألعاب بحثاً عن صفة واحدة مشتركة بينها جميعاً تجعلنا نطلق عليها اسماً واحداً وهو " لعبة " فلن" ترى " شيئاً واحداً مشتركاً بينها على الإطلاق،وإنما ستجد تشابهات وعلاقات"[٢٧]،هي التي أطلق عليها " فتجنستين " " تشابهات عائلية " *family resemblances* . فالألعاب تُشكل عائلة ، والتشابه بين أنواع الألعاب قريب من

ذلك التشابه الذي نجده بين أفراد العائلة الواحدة : فلــيس لكــل أفراد العائلة الواحدة ملامح واحدة ، ولا لون واحد للبشرة ، ولا بنية جسمية واحدة ، ولا مزاج وطبيعة واحدة ... وإنما يتحقــق بعض الصفات في بعض الأفراد ، في حين تتحقق صفات أخرى في البعض الآخر بحيث لا نستطيع القول أن صفة واحدة محددة يشترك فيها أفراد الأسرة جميعاً . بهذا المعنى يمكن التعامل مع اللغة ومفرداتها على أنها لعبة " *Language-game* " حيث لا توجد وظيفة واحدة ومحــددة تؤديهــا ، ولا يوجد للفظ الواحد معنى واحد محدد ، وإنما عدة معانٍ ، ولــيس بين هذه المعاني عنصر مشترك محدد وإنما " تشــابه عــائلي" بالمعنى السابق .

(٢) إن القول بأن للفظ الواحد " معنىً " واحــداً يعــد خرافة ومغالطة ؛ فليس للفظ الواحد " معنىً واحداً " وإنما لكــل لفــظ " عائلــة مــن المعــاني " *family of meanings* بحسب وصف " فتجنستين " . ويتحدد معنى اللفظ بنــاءً علــى الكيفية أو الطريقة التي " يُستخدم " بها ، ويتحدد وفقاً " للسياق " الذي يرد فيه . وعليه فكلما تعددت استخدامات اللفظ وتنوعــت السياقات التي يرد فيها ؛ يكتسب اللفظ معاني كثيرة . وعلى ذلك فإننا حين نُعنى بدراسة مصطلح ما (كالنظرية مثلاً) فإننا نُعنى بدراسة " استخدامه " . على أن هذا لا يعنى أن " المعنى " هــو " الاستخدام " ، وإنما يشير ذلك إلى أن معنى المصطلح يُحدَّد من خلال فحص ودراسة " استخدامه " في اللغة ، فالمماثلــة بــين "

المعنى " و" اللفظ " - كما يذهب " فتجنستين " - أشبه ما تكون كالخلط بين المسمى والاسم الدال عليه . إن تحليل المفهوم - إذن - يعنى دراسة " استخدامه " لنتعرف على المبدأ (أو المبادئ) التي تُحكم استخدامه . وهكذا فحين نسأل : ماذا نعنى " بالنظرية " ؟ فإننا - إذن - نبحث عن المعنى السياقي *Contextual meaning* المرتبط " بالسياق " اللغوي الذي يرد فيه اللفظ ، وأيضاً بالكيفية التي " يُستخدَم " بها .

(٣) إن الإخفاق في فهم طبيعة اللغة و " كيف تعمل"، من شأنه أن يؤدى إلى الإخفاق في " تحقيق رؤية واضحة " للأفكار والمفاهيم التي نتعامل بها ومعها ، الأمر الذي ينجم عنه في المحصلة النهائية الوقوع في الإبهام *ambiguity* والغموض *vagueness* فيما نستخدمه من مفاهيم وألفاظ في كتاباتنا وأحاديثنا . يكون اللفظ مبهماً *ambiguous* حين " يُستخدم " بطريقة تشير لا إلى شيء واحد بل إلى شيئين أو أكثر ؛ بحيث لا يستطيع القارئ أو السامع أن يحدد " المعنى المقصود " أو أن " يختار " معنى له من بين جملة المعاني البديلة . ولعل لفظ " النظرية " في ميدان التربية من أكثر الألفاظ إبهاماً لأنه يعنى أشياء عديدة لدى مختلف الأفراد ، فضلاً عن أنه مستخدم بطرائق متعددة ومتباينة ويشير إلى معانٍ كثيرة إلى درجة يصير من الصعب معها أن نحدد " **بوضوح** " ما عساها تكون النظرية في التربية كما سبقت الإشارة .

ويكون اللفظ غامضاً *vague* حين يكون "غير مدقق فيــه "، وحين يكون استخدامه في سياق ما "غير واضح "، وحين تظهر مواقف " متشابهة " أو " متقاربة " يصعب فيها أن نقرر مــا إذا كان يجب أو لا يجب أن نستخدم ذلك اللفظ . وعلى ذلــك فإنــه عندما نصف لفظاً أو مفهوماً بأنه غامض " فإن ذلك لا يعنى أنه يفتقر إلى المعنى ، أو أننا لا نعرف لــه معنــى، أو أن معنــاه مجهول ، وإنما يعنى أن هناك منطقة تقع بين حالات الوضــوح حيث يمكن أن نختلف (تأمل لفظ " أحمر " مثلاً) ، ويعنى أيضاً أن معنى اللفظ لا يتضمن أي قاعدة من شأنها أن تحدد مــا إذا كان اللفظ ينطبق في " كل " حالة أو لا ينطبــق (تأمــل لفــظ " قبيح " أو " جميل " مثلاً) .[٢٨] وتجدر الإشارة هنا إلــى أن الغموض - من زاوية تحليلية - لا يُنظر إليه بوصفه " عيبــاً " وإنما باعتباره مسألة " درجة " حيث تتمتع بعض الألفاظ بدرجة من الإحكام لا نجده في غيرها : فاللفظ " أحمر" لفظ غــامض ، إلا أنه " أقل " غموضاً من لفظ " قبيح " . كما أن اللفظ قد يكون غامضاً من دون أن يكون مبهماً ، وقد يكون اللفظ مبهمــاً مــن دون أن يكون غامضاً . وعليه ، فإنه ليس أمامنا من سبيل إلــى الكشــف عمــا إذا كــان اللفــظ المــبهم غامضــاً أو لا إلاَّ إذا أزلنا - أولاً - الإبهام، وهذه - إزالــة الإبهــام - هــي الخطوة الأولى في التحليل .

والآن لنبدأ بتحليل مفهوم " النظرية " علّ ذلك يُعين على إزالة ما يكتنفه من إبهام كيما يستقيم المعنى والفهم ، الأمر الذي يتطلب تحديداً

وحصراً للكيفية التي " يُستخدم " بها اللفظ و" السياقات " التي يرد فيها وهو مـــا يُعــرف " بالطريقـــة الســياقية " *Contextual method* تلك التي تؤكد على تبعية المفهوم للسياق الذي يُستخدم فيه . ومن ثــم تُركز هذه الطريقة على الفحص المعمق للفظ كما هو مستخدم في سياق بعينه ، والأغراض التي يخدمها استخدام اللفظ فــي ذلــك الســياق ، والمعايير التي يتحدد بها استخدام اللفظ . والحق أن فيلســوف العلــم الشهير " إرنست نيجل " *E.Nagel* قد قدَّم حصراً محكماً للكيفية التي يُستخدم بها مفهوم النظرية في سياقات متعددة ممَّا أعطى تحليله شيوعاً وانتشاراً في الأدبيات ، من ثم سنعرض له - بإيجاز - فيما يلي :[٢٩]

(١) يُستخدم لفظ " النظرية " ليشير إلى فرض أمكــن التحقق منه بالملاحظة ، أو إلى مجموعة من الفــروض المُحققــة والمترابطة منطقياً . وتقوم النظرية بوظائف ثلاث مُتفق عليهــا : الوصف والتفسير والتنبؤ ، وإن كان هناك ثمَّة اختلاف حول أيّ من هذه الوظائف الأكثر أهمية . وهذا الاستخدام هو مــا نجــده شائعاً في العلوم الطبيعية كما فــي نظريــة الجاذبيــة لنيــوتن ، والنظرية الكهرومغناطيسية ، ونظرية الجينات في الوراثة ... إلى غير ذلك . ويتوقف قبول أو رفض هذه النظريات بالرجوع إلــى معيار واحد هو النتائج الإمبيريقية .

(٢) يُستخدم لفظ " النظرية " في بعض ميادين المعرفة بطريقة " محددة للغاية " ليشير إلى قانون أو تعمــيم " مُفــرد " . وتتكون النظرية - تبعاً لهذا الاستخدام الضيق - مــن عبــارات تؤكد وجود علاقة ارتباط بين بعض المتغيرات ، كما نجد ذلك في

قانون " بويل " *Boyle's law* ، أو قانون الأثر في علم النفس، أو قانون العرض والطلب في الاقتصاد . وتتوقف مصداقية وقبـول هذه النظريات على مدى تطابقها مع الحقائق الملاحظة الأمر الذي يشير إلى أن البحث الإمبيريقى - على الأقل من حيث المبـدأ - يعد معياراً للحكم على صدق مثل هذا النوع من النظريات .

(٣) يُستخدم لفظ " النظرية " لا ليشير إلـى عبـارات متكاملة مترابطة ، ولا إلى تعميم مفرد ، وإنما ليشير إلى مجموعة من العوامل أو المتغيرات التي يُفترض - لعديد من الأسـباب - أنها تشكل فيما بينها المحددات الأساس للظواهر موضع الدراسـة في ميدان بعينه . وينطبق هذا " الاستخدام " على نظرية " كينزي " الاقتصادية *Keynesian economic theory* التي تحدد عدداً من المتغيرات المنفصلة (إجمالي الدخل القومي ، إجمالي الإنفـاق والاستهلاك ، الاستثمار ... إلى آخره) فـي مجـال الظـواهر الاقتصادية التي يقوم عليها ميدان الاقتصاد . والنظريـة - بهـذا المعنى - لا تتضمن عبارات مُحددة لأي علاقة ارتباط ومن ثـم فلا يمكن إخضاعها لمعيار التحقق التجريبي .

(٤) يُستخدم لفظ " النظرية " بمعنى مغاير تماماً لكـل الاستخدامات السابقة ، وذلك ما نجده في ميـدان الفلسـفة حيـث يتحدث الفلاسفة عن نظرية المعرفة ، ونظرية القـيم ، ونظريـة الصدق ، ونظرية المعنى ... ويشير اللفظ إلـى مجموعـة مـن الحجج المترابطة (تتألف كل حجة من عدد مـن القضـايا فـي صورة مقدمات ونتائج) التي تهدف إلى تأكيد وجود شيء أو

معنى معين في مشكلة من المشكلات الفلسفية . والنظرية الفلسفية - بحكم طبيعة الفلسفة - نظرية قبلية *a priori* (مستقلة عن أي خبرة) ، أي أن التجربة لا تؤيدها ولا تنكرها ومن ثم فهي لا تقبل التحقق التجريبي .

(٥) يُستخدم لفظ " النظرية " ليشير إلى " إطار مفاهيمي منظم ومتلاحم للغاية ، وإن كانت علاقته بأي نشاط علمي قليلة إن لم تكن معدومة على الإطلاق".(٣٠) وهذا النوع من النظريات نجده شائعاً بين علماء الرياضيات عندما يتحدثون عن نظرية الأعداد ، ونظرية المجموعات .

(٦) وهناك أيضاً الاستخدام الشائع للفظ " النظرية " كما نجده في اللغة الشائعة والذي يمتد بجذوره إلى الجذر اليوناني *theōria* - كما سبقت الإشارة - بما يُفيد التأمل العقلي المنفصل عن الفعل والممارسة ، الأمر الذي معه يغلب على هذا الاستخدام وضع النظرية في مقابل الممارسة . وهكذا فحين نستخدم لفظ النظرية في أحاديثنا العادية فإنما نشير إلى مجموعة من القواعد أو المبادئ التي توجه وتضبط فعلاً من الأفعال . بهذا المعنى - كما أكد " أوكونر " *O'Connor* - يحتاج المهندس الكهربائي " نظرية " أكثر من حاجة النجّار أو السباك برغم وجود كُتب في النجارة والسباكة يمكن أن تحوى " نظرية " في هذه الحرف وإن كانت – هذه الأخيرة – تختلف عن " النظرية " التي توجه ممارسة الطب أو تربية النباتات أو لعب الكمان في كونها أقل تعقداً و أقل اتحاداً وانتظاماً منها .(٣١)

ومما تقدّم نخلص إلى أن مصطلح " النظرية " يُستخدم في سياقات كثيرة وبطرق متعددة ليشير إلى جملة من المعـــاني ، ولـــيس لاستخدام منها " رصانة " يفتقرها استخدام آخر ، وليس لمعنـــى مـــن معانيها " قيمة " تعلوا ما عداها ، وعليه فإن الرأي القائل - " أوكونر " ومن شايعه - بعدم وجود نظرية في التربية والتعامـــل مـــع مســـمى النظرية التربوية باعتباره " لقب مجاملة " فضلاً عن الزعم باســـتحالة وجودها في أي شكل " محترم " استناداً إلى استحالة " قيامها " بالرجوع إلى معايير النظرية العلمية ، يعد رأياً خاطئاً لأنه يتعامـــل مـــع لفـــظ "النظرية" ، وكأن له " معنى واحد " وتلك خرافة ومغالطة تتعارض مع طبيعة اللغة ، كما أنه يتخذ من مفهوم النظرية في العلـــوم الطبيعيـــة " نموذجاً " يُقاس عليه وكأن للمفهوم استخداماً واحداً الأمر الذي يتنافى مع " حقيقة " الاستخدامات المتعددة للنظرية في سياقات متباينة وبمعانٍ مختلفة ، ومن ثم يختلف معيار الحكم على " النظرية " باختلاف السياق الذي وردت فيه ، وباختلاف المعنى الذي تشير إليه . وعلى ذلك يمكن القول أنه إذا كانت النظرية التربوية لا تعمل مثل النظرية العلمية ، ولا تخضع لمعايير ومقاييس النظرية العلمية ، فـــإن هـــذا لا يعنى - منطقياً - إنكار مفهوم النظرية في التربية ولا إنكار التنظير في التربية .

وكم كان " مور " *Moore* محقاً وصائباً فيما ذهب إليه حين استخدم مفهوم " ألعاب اللغة " - بحسب نهج " فتنجستين " - ليؤكد أنه " إذا كانت كلمة نظرية تُفهم عادة في سياق علمي ، فإن هذا لا يعنى أنه حين تُستخدم الكلمة بمعنى آخر فإنها تُستخدم خطـــأ ، أو بطريقـــة

مُضللة . إنه لمن الخطأ أن نفترض أن النظريات العلمية هي النظريات الوحيدة الصادقة والموثوق فيها . إن مثل هذا القول أشبه ما يكون بذلك الذي يذهب إلى الاعتقاد بأن " الشطرنج " ليس في حقيقته لعبة طالما لا نستخدم كرة ، أو أن لعبة " الصبر " ليست لعبة حقيقيــة لأن اللاعــب ليس له منافس أو لأنها تُلعب بواسطة لاعب واحد . وعليه ، فكمــا أن هناك أنواعاً مختلفة من ألوان النشاط تسمى " ألعاباً "، فإن هناك أنواعاً مختلفة من النظريات... والنظرية العلمية نــوع منهــا ، والنظريــات العملية نوع آخر . على أن القول بأن النظريات العملية ليست " علمية " لا يبرر استبعادها كنظريات ، ولا يعنى أيضاً أنها نــوع أدنــى مــن النظريات . إنها نظريات ولكن من نوع مختلف ".[٣٢]

وعلى ذلك أكد " هرست *Hirst* " على ضرورة تحديد النظرية التربوية بوصفها " نظرية عملية " *Practical Theory* وذلك تمييزاً لها عن النظرية البحتة *Pure Theory* أو ما يمكن تسميته بالنظريــة التفسيرية أو التعليلية *Explanatory Theory* [٣٣] ، وفى حين تتمثل وظيفة النوع الثاني في التفسير والتعليل ، فإن وظيفــة النــوع الأول (النظرية العملية) تتمثل أساساً في تحديد وتعيين الممارســة ، وعليــه يمكن القول بأنه " إذا كانت النظرية البحتة تسعى إلــى تحقيــق الفهــم العقلاني أو الفهم الصواب ، فإن النظرية العملية تسعى إلــى تحقيــق الممارسة العقلانية أو الممارسة الصواب " [٣٤] ، بهذا المعنى تصــبح وظيفة النظرية التربوية توجيه الممارسة التعليمية وتحسينها .

وهكذا فمن المهم التمييز بين فئتين من النظريات : **النظريات العلمية و النظريات العملية** التي من بينها النظرية التربوية، فــالعلم

أساساً - وبحكم طبيعته - مَعْنىٌّ بالتفسير ، ومن ثم فإن الغايــة مــن " فِعل العلم " *doing science* هي الوصول إلى الحقيقــة والتعبيــر عنها في صورة قوانين، ولا تقوم هذه القوانين بتفسير ما حــدث ومــا يحدث فحسب ، وإنما تُعين على التنبؤ بما سوف يحدث فضــلاً عــن التحكم - بدرجة ما - في المستقبل . إن وظيفة العالم - إذن - ليســت وظيفة عملية ، ولكنها وظيفة تفسيرية : هي أن يبحث وأن يكتشف .

أمَّا التربية فإن أبرز ما يميزها أنها عملية *practical* في طبيعتها وفى وظيفتها ، ذلك أنها تنشد تغيير وتعديل اتجاهات وســلوك المتعلم . وعليه فإذا كانت النظرية العلمية - في الأساس - وصفية تفسيرية ، فإن النظرية التربوية لا تأخذ على عاتقها تفسير العالم وإنما وظيفتها الأساسية - كما أكد " هرست " *Hirst* - توجيه الممارسة التعليمية . وفى عبارة أدق : وظيفة النظرية التربوية توجيهية *prescriptive* أو نُصحيّة *recommendatory* . وعلــى ذلك فإذا كانت النظرية العلمية " تسعى إلى أن تخبرنا بما هو واقــع ، فإن النظرية التربوية - شأنها في ذلك شأن النظريات فــي الأخــلاق والطب والسياسة - تسعى إلى أن تخبرنا بما يتعين فعله . على أن هذا لا يعنى أن النظرية التربوية لا يمكن أن تُستخدم لتفسير ما يحدث فــي الموقف التعليمي ".(٣٥)

وتجدر الإشارة إلى أنه برغم اختلاف النظريات العلمية عــن النظريات العملية فإن هناك "صلة" بينهما : فالنظريات التربوية تتضمن عناصر لا نجدها في النظرية العلمية الأمر الــذي يعنــى أن صــدق النظرية التربوية - ومن ثم قبولها أو رفضها - لا يتعــين أن يكــون

بالرجوع إلى مدى اتساق نتائجها مع النتائج الإمبيريقية . ومع ذلك فإذا كان للتوجيهات أو النصائح العملية التي تقدمها النظرية التربوية أن تكون مقبولة ، فإنه يتعين أن تكون مبنية على فهم صواب للعالم (حقائق) خاصة فيما يتعلق بطبيعة المتعلم ، ونموه ، وكيف يتعلَّم ، وكيف يستجيب أو يتفاعل مع المؤثرات الاجتماعية ؟ . الأمر الذي يعنى أنه سيكون هنالك - حتماً - جزء علمي في أي نظرية تربوية متكاملة ، ومن ثم فإذا " كانت النظرية العلمية تعطى تفسيراً وافياً لما يحدث في العالم مستندة إلى أدلة وبراهين ثابتة ، فإن النظرية التربوية تقدم توجيهات ونصائح وافية للممارسة تستند إلى أدلة وبراهين كافية ومناسبة ".[٣٦]

وإذا كان ثَمّ من ذهب إلى القول بأن النظرية أياً كان مُسماها وأياً كانت طبيعتها تسعى في المقام الأول إلى التفسير - وهذه حقيقة -، فيتعين أن نتنبه إلى أن تفسير النشاطات الإنسانية في مجال مثل التربية يختلف تماماً عن التفسير في ميدان العلم ، وذلك لأنه يتضمن أموراً تتعلق بالقيم والمعتقدات والأحكام الخلقية ، وعليه فإنه يصبح من الخطأ - إذن - الاعتماد على نظرية علمية في تفسير وتوجيه الممارسة التعليمية وذلك لاختلاف طبيعة العلم عن طبيعة التربية وهو ما أكده " جوون " *Gowin* بقوله " إن خلفية النظرية العلمية معروفة تماماً للعلماء : جمع الحقائق ، وإجراء التجارب ، والقيام بملاحظات ، واستكشاف الطبيعة ، واكتشاف الأشياء . ومن ثم فالعلماء يعرفون كيفية استخدام النظرية في ممارسة عملهم . كذلك فإن أهداف الممارسات التعليمية معروفة تماماً : تشكيل الشخصية ، وتنمية الذكاء،

وزيادة المعرفة ... إلى غير ذلك . العلم - ببساطة شديدة - يتعامل مع الأشياء ، وحين يتعامل مع الأفراد فإنـــه يتعامـــل معهـــم كأشـــياء . أما التربية فإنها تتعامل مع أفراد ، حيث لا يمكن أن تُغفل أو تُنكر على الإطلاق في تعاملها معهم كونهم كائنات إنسانية. وعلى ذلك فالنظريـــة التربوية سوف تنطوي دوماً على مُكون أساسي هو " المسئولية الخلقية " . إن للعالم - هو الآخر - مســئولية خلقيـــة فـــي ميدانه ، تلك هي مسئوليته حيال رفاقه من العلماء لا حيال الأشياء التي يتعامل معها ... وعليه فإن أي نظرية تربوية سوف تختلف بالضرورة عن أي نظرية علمية الأمر الذي يعنى أنه من المحال لنظرية علمية أن تُوجه الممارسة التعليمية ".(٣٧)

وهكذا يفرض التحليل السابق أن نتساءل : ما الذي نعنيه حين نتحدث عن الممارسة التعليمية ؟ إن الإجابة عن هذا الســؤال تتطلـــب تحليلاً لمفهوم " الممارسة " . يشير لفظ " الممارسة " إلى " الحركـــة " أو " السلوك " فنقول - بشكل عام - عن الحركات المتعاقبة والمترابطة بأنها تُشكل " ممارسة ". وهكذا تتضمن الممارسة نشاطاً ومن ثم فهـــي تقوم على" العادة " وتتطلب قدراً من المهارة حتى يُؤدى كل شيء على أحسن وجه . فالممارسة - إذن - تقتضى وجـــود ممـــارس يســـتخدم ويوظف ما لديه من معرفة - بدرجات متفاوتة - في أثناء الممارسة . وعليه فنحن نقول أن " فلاناً يمارس عمله بنجاح " ، ونقول عن آخر " لقد أخفق فلان في عمله "، ونقول أيضاً أن " فلاناً يمارس عمله بإتقان ومهارة " ، ونقول عن آخر إنه " لا يجيد إتقان عمله " ... في حـــين لا نصف إنساناً بقولنا إنه يمارس عمله " بصدق " أو " بكذب " ، الأمـــر

الذي يعنى أن الممارسة يُحكم عليها بالرجوع إلى مستويات الكفاية ومعايير الإنجاز المتفق عليها ، فضلاً عن النتائج التي تفضي إليها . كما أن الممارسة كنشاط تشير - أيضاً – إلى " الطريقة " التي يؤدى فيها الممارس عمله ، فيُحكم على الطريقة بأنها مقبولة أو غير مقبولة أو بأنها صواب أو خطأ . أمَّا الممارس فهو همزة الوصل بين النظرية والممارسة ، " على أن ما يمارسه المرء ليس هو النظرية ولكنه النشاط . فالمنظرون أنفسهم لا يمارسون النظرية اللهم إلا حين يحفظونها . إن ما يمارسونه هو التنظير أو بناء النظرية ".[٣٨] وعليه ، فإن لكل ممارسة - إذن - بُعد سلوكي ، الأمر الذي يعنى أنها تتطلب قواعد وموجهات لإرشاد وتوجيه السلوك ، تلك الموجهات ستكون ذات طبيعة أخلاقية لما تتضمنه من أحكام قيمية *value judgements* الأمر الذي يحول دون قيام " النظرية العلمية " بتوجيه الممارسة - كما سبقت الإشارة - لأنها لا تزوّد الممارس بأي قواعد أو مبادئ أخلاقية .

كما أننا لو أمعنّا " النظر " في أي شكل من أشكال الممارسة الإنسانية بما في ذلك الممارسة التعليمية ، فإننا سوف " نرى " - تطبيقاً لمقولة " فتجنستين " - من الأبعاد والمكونات ما نوجزه فيما يلي :

(١) جميع الممارسات الإنسانية تتضمن"عنصراً ضمنياً"[٣٩] *tacit element* - حسب تعبير"مايكل بُولانى" *M. Polanyi* -، ففي كل نشاط إنساني يمكن أن نميز بين ذلك الذي نراه ماثلاً أمام أعيننا مما يقوم به الممارس (أفعال ، مهارات،

قدرات ...) وما لا نراه ولكنــه " موجــود ضــمنياً " (الأفكــار ، المعلومات ، القواعد ، المبادئ ...) والتي لا ينتبه إليها الممارس أثناء الممارسة ، ولا يستطيع أن ينتبه إليها ، فهو يعرفها ويفهمها ضمناً ، فضلاً عن أنها تعمل بصورة ضمنية . وعلى ذلــك أكــد " بُولانى " أن " قدراً كبيراً مما نتعلمــه يتعــين أن يكــون " ضــمنياً" أو قل " مفهوم ضمنياً " إذا كان لنا أن نُطبقه في الممارســة بشــكل متدفق وتلقائي ، لأنه من غير المعقول أن يتوقف المعلم أثناء التدريس كلما أراد استحضار " مبدأ " أو " قاعــدة " . فــالمعلم - شــأن أي ممارس - " يؤدى **فعل** التعليم ، وبالقطع فإنه يفكر أثناء أدائه **الفعل** ، إنه يفكر أساساً فيما يؤديه . إن وعى المعلم بالنظرية قد يكون غائباً تماماً ومن ثم فإن ما يفعله ليس هو **النظرية** وإنمــا هــو ممارســة ذكية".[٤٠] وعلى ذلك يمكن القول أن المعلم (أو أي ممــارس) الــذي يُنكر الوعي بالنظرية أو يُنكر استخدامه لها " قد يكون أقــرب إليهــا بأكثر مما يتصور حيث إنها منطمرة في داخله وفاعلة في ممارســته من خلال تلك العادات التي ترسبت بداخله أثناء إعداده المهني "[٤١] ، والتي يستدعيها في موقف التعليم بطريقة لاشعورية .

(٢) كل ممارسة تتطلب " مهارة " من نوع ما ، فضلاً عن أنهــا تتضمن نوعين من المعرفة - كما أكّد" أوكيشوت " *Oakeshott* -، هناك " المعرفة الفنية " *Technical knowledge* التــي تتضــمن القواعد والفنيات والمبادئ المحددة التي يمكن تعلمها واســتيعابها ثــم تذكرها واستخدامها فــي الممارســة. وهنــاك "المعرفــة العمليــة " *Practical knowledge* التي لا توجد إلا في الممارسة وليس لهــا

طبيعة التفكير ولا يمكن صياغتها في شكل مبادئ أو قواعد ، وكل ذلك لا نعبر عنه إلا في الممارسة .[٤٢] وفى عبارة أخرى،إذا كان تعلُّم وفهم " المعرفة الفنية " يتم قبل الممارسة ، فإن " المعرفة العملية " تشتق من الممارسة ذاتها .إن هذين النوعين من المعرفة - رغم تمايزهما - لا ينفصل بعضهما عن الآخر حيث يتضمنهما كل نشاط. وعلى ذلك فإن معايشة ميدان التربية - كما في أي مجال من مجالات النشاط - والاندماج في الممارسة من شأنه أن يُحسّن ويُعمق - بالتدريج - قدرتنا على الممارسة وإتقانها فضلاً عن فهم السياق الذي نعمل فيه ، وإن كان الجزء الأكبر من ذلك الفهم يتحقق قبل الممارسة .

(٣) يوجد في صميم كل ممارسة عناصر" غير مُحدَّدة " أو " غير واضحة " فضلاً عن عناصر أخرى " ضمنية " يصعب تحديدها والإمساك بها قبل الدخول في الممارسة ذاتها ، الأمر الذي يفرض " حدوداً " على كل الآراء والتصورات النظرية عند التطبيق .[٤٣] إن هذه الحقيقة تجعلنا نتعامل مع " النظرية التربوية بوصفها الخلفية الأساس لأي ممارسة تعليمية رشيدة ، لا بوصفها مُحدِّداً علمياً صارماً لما نقوم به ".[٤٤] ولعلَّ هذا هو الذي جعل "شفلر" *Scheffler* يؤكد ضرورة النظر إلى النظرية التربوية بوصفها " أفضل تقدير لدينا عن حقائق الطبيعة ، كما يمكن أن تؤخذ كموجهات للعمل والممارسة".[٤٥] كما أن التربية باعتبارها ميداناً "اجتماعياً عملياً " تتمتع بخصوصية لا نجدها في ميادين أخرى ، ذلك أن الممارسة التعليمية لا تتضمن عناصر ضمنية أو غير محددة فحسب . وإنما

تتضمن كذلك عناصر " غير متوقعة " أو غير محتملة الحدوث التي قد تفرضها الظروف الاجتماعية مما يزيد من " قيود " وضع التصورات النظرية موضع التطبيق .[٤٦]

ومما تقدَّم يمكن القول أن الممارسة التعليمية " المتقنة " تتطلب – في الأساس – وجود شرطين :

١ - معرفة وفهم مبادئ وقواعد وفنيات الممارسة ، فضلاً عن معرفة وفهم " السياق " الذي يعمل فيه المعلم . وإذا كان الجزء الأكبر من هذه المعرفة يتحقق قبل الممارسة ، فإن الممارسة تصقله وتعدّل فيه .

٢ - النظر إلى الممارسة لا على أنها مجال نُطبّق فيه ما لدينا من معرفة نظرية فحسب (القواعد والفنيات التي سبق تعلمها) ، وإنما بوصفها مجالاً تتشكل فيه وتُشتق منه " مبادئ عملية " تُحسّن من الممارسة وإتقانها .

وعلى ذلك فمن الخطأ - إذن - أن ننظر إلى النظرية التربوية بوصفها شيئاً منفصلاً ومستقلاً عن الممارسة التعليمية ، أو بوصفها شيئاً نضعه في مقابل الممارسة . إن إغفال هذه الحقيقة - كما قرر " لا نجفورد " *Langford* - هو الذي جعل نفراً يذهب إلى الاعتقاد بأنه " يتعين على النظرية التربوية أن تتمتع بالوحدة نفسها التي نجدها في النظرية العلمية". [٤٧] كما يصير من الترف الفكري الدخول في الجدل الدائر حول أسبقية أيّ من الممارسة أم النظرية على الآخر . غير أنه لمّا كانت تلك واحدة من القضايا التي يروق للبعض - كما

تشير الأدبيات - إثارتها والمجادلة فيها ، فلا بـــأس - إذن - من إعطاء شيء من التوضيح المنطقي علّه يعين على الاهتداء إلى شيء من الحقيقة في لغة " أرسطو ". إن السؤال عن أيهما سابق علـــى الآخر ، النظرية أو الممارسة ؟ يشير على وجود " شـــيء" مميـــز اســـمه نظريـــة تحتـــاج إلـــى بنـــاء وصـــياغة(التنظيـــر) ، كما يشير إلى وجود " شيء " اسمه ممارســـة ، وفيـــه يكـــون الفعـــل والنشاط (التطبيق) ، وهو ما يعنى وجود مرحلتين :

(أ) مرحلـــة التنظـــير :[٤٨] وهي التي يتم فيهـــا بنـــاء نظرية تُعين على فهم وتوجيه وتنظيم الممارسة، وكأن نقطة "البدء " في هذه المرحلة هي الممارسة ذاتها الأمـــر الـــذي يتطلـــب معرفة وفهماً لطبيعة الممارسة وحدودها ، وعليـــه فـــإن العامـــل المؤثر في هذه المرحلة هو " كيفية الانتقال من الممارســـة إلـــى النظرية ؟ " .

(ب) مرحلـــة التطبيـق : وتشمل ما نبذلـــه مـــن جهـــد ومسعى لتنظيم وضبط الممارسة مستعينين فـــي ذلـــك بالمبـــادئ والقواعد والموجهات التي تزودنا بها النظرية ،وعليه فإن العامـــل المؤثر في هذه المرحلة هو " كيفية الانتقال مـــن النظريـــة إلـــى الممارسة ؟ " ، الأمر الذي لا يشير إلى صـــعوبة الفصـــل بـــين النظرية والممارسة فحسب ، وإنما يُظهر بوضـــوح أن النظريـــة والممارسة وجهان لعملية واحدة ، وعلى ذلك فإنه " لا يتعـــين أن يكون للنظرية الأولوية على الممارسة ، ولا أن يكون للممارســـة الأولوية على النظرية ، وإنما بالأحرى يتعين أن تكـــون العلاقـــة

بينهما متبادلة ، فالنظرية تؤثر في الممارسة وتعدلها ، كما تتــأثر النظرية وتتعدل من خلال الممارسة ".[٤٩]

وهكذا يتحدد مسار العلاقة بين النظرية والممارسة في ميدان التربية ، وإن كان " ديردن" *Dearden* قد أثار فكــرة تعــين علــى توضيح " نوع " العلاقة بينهما حين ميّز بين نوعين من العلاقة أطلــق عليهمــا : " علاقــة فكــرة أو موضــوع " *thematic relevance*، و" علاقة عملية " *pragmatic relevance*.[٥٠] ويشير النوع الأول (علاقة موضوع) إلى أن النظرية تدور حول " فكرة " أو" موضوع " و " عمل ما " في سياق مكاني أو زماني ، وبهذا المعنى يكــون مــن الصواب - بالضرورة - القول أن النظريــة التربويــة لهــا علاقــة بالممارسة التعليمية . ويشير النوع الثاني (العلاقة العمليــة) إلــى أن للنظرية دوراً تضطلع به - لها تأثير - في مواجهة المشكلات العملية القائمة وإيجاد حلول لها . وعلى ذلك فمن غير الحكمة - بحسب تعبير " ديردن " - أن يكون معيار " العلاقة العملية " هو الذي يوجه ويحكــم النظرية التربوية [٥١] ، وذلك لاعتبارين هما : **(١)** إن التقيد بالمعيــار العملي من شانه أن يجعل مقاصد وأغراض الممارسة التعليمية القائمة فوق النقد ، بحيث لا يستطيع أحد أن يوجه أي لوم وفى أية صورة لأي قصور في الممارسة طالما هي محكومة بالنظرية (لا تلوموا الممارسة فكل ما يحدث ، يحدث وفقاً لنظرية) . **(٢)** كما أن "تقييد " النظريــة بالممارسة كفيل بأن يُحيل النظرية إلى مجرد أيديولوجيــة دفاعيــة أو تبريرية - حسب وصف " ديردن " - وظيفتها التصدي لأي محاولــة نقد أو هجوم على الممارسة ، ومن ثم تبرير الممارسة القائمــة (أي

هجوم على الممارسة هو هجوم على النظرية الأمر الذي يتطلب مـــن النظرية الرد عليه ونقضه) .

إن هذا التحليل الفلسفي للمفاهيم والأفكار المتضمنة في قضية النظرية والممارسة في ميدان التربية قد أســـهم - حتـــى الآن – فـــي " تأكيد تعقد ميدان التربية ، ومن ثم عدم جدوى أي محاولة للوصـــول إلى نظرية تربوية ترتكز أساساً على نموذج أو نمط النظريات في العلم . فالتربية ميدان رحب ومتسع تمتد اهتماماتها من مشـــكلات التعلـــيم اليسيرة إلى الأسئلة المتعلقة ببناء ما نتوق إليه من مناهج ، ومن فاعلية التعليم المبرمج إلى حدود الطريقة السقراطية ، ومن طرائق تعليم النحو إلى معايير النجاح في التربية الخلقية . وعليه فإنه " يتعـــين أن **تتعدد الميادين** التي نلجأ إليها بحثاً عـــن حلـــول لهـــذه المشـــاكل المتعـــددة والمتنوعة." (٥٢) وهكذا يصير السؤال : ما المكونات التـــي يتعـــين أن تتضمنها النظرية التربوية ؟ أو قل : ما أجـــزاء وعناصـــر النظريـــة التربوية؟ وذلك حتى يتسنى تحديد الميادين التي نلجأ إليها فـــي ســـعينا لبناء نظرية تربوية . يقيناً لا بد من وجود ثمَّة " معيار " يُحتكَم إليـــه عند تحديد أيّ من الميادين نختار ؟ ، والمعيار - في يســـر - هـــو " طبيعة " ميدان التربية وذلك على أساس أنه محال الفصل - من زاوية منطقية فلسفية - بين طبيعة الشيء والطريقة المثلى للتعامل مع الشيء نفسه .

التربية عملية إنســـانية *Humane* أخلاقيـــة *Moral* فـــي طبيعتها ، الأمر الذي يعنى - وفي عبارة أدق : يُحتّم - أن تتضـــمن النظرية التربوية في أحد جوانبها " حقـــائق *factual part* " أو قـــل

عبارات تصف وتقرر " ما هو واقع " *what is the case* والتـــي يُطلق عليها " عبارات إمبيريقية " بلغة المفتونين بالنموذج العلمي أمثال " أوكونر " وشيعته : عبارات تتعلق بالإنســـان و الطبيعـــة والمعرفـــة والنمو و التعلم ... إلى غير ذلك ، كما يتعين - من ناحية أخـــرى - أن تتضمن النظرية التربوية عبارات معيارية تصف وتقرر" ما ينبغـــي أن يُفعّل " *what ought to be done* : عبارات تتعلـــق بالأهـــداف والغايات التي نسعى إليها ، والمعايير المُحددة لألوان نشـــاط التعلـــيم، ومعايير النجاح في التربية الأخلاقية ... إلى غير ذلك مـــن عبـــارات تنطوي على أحكام قيمية *value judgements* .

والحق أن الأدبيات تؤكد وجود اتفاق بين المنظرين وفلاســـفة التربية على أن للنظرية التربوية - ولا بد من أن يكون لهـــا - بُعـــد أخلاقي أو إرشادي ، وإن كان هناك اختلاف فيما بينهم حول " وضعية " ذلك الجانب الأخلاقي في النظرية التربوية .(٥٣) وعليه يمكن تحديد وجهتي نظر متعارضتين : **(١)** هناك فريق يرى أنه يتعـــين أن تتضمن النظرية التربوية عبارات حقائق وأخرى إرشاد (مكونات إمبيريقية ومعيارية) . **(٢)** وفريق يرى أنه كما توجد هناك نظريـــات علمية ، فإنه توجد أيضاً نظريات أخلاقية ، وهما وإن كانا منفصـــلين لكنهما لا يرتبطان بعضهما ببعض في توجيه الممارسة، ومع ذلـــك ، فسواء أكان الرأي الأول أم الثاني ، فإن المشكلة هـــي : كيـــف ستكون العلاقة المنطقية بين العبارات الإمبيريقية والعبارات الأخلاقية ؟ تلك هي المشكلة التي اتخذها " أوكونر " ذريعة أقام عليها دعواه التـــي تُشكك في وجود نظرية تربوية أو حتى في احتمال وجودها ، إلى الحد

الذي رأى فيه أن الحديث عن " تضمين النظرية لمكونـــات قيميـــة أو أخلاقية لا يمثل أمراً غير ضروري فحسب ، وإنما يمثل أيضاً كارثـــة منطقية ." [٥٤] وبالطبع فإن " أوكونر" يوظّف مقولة " هيوم" *Hume* التي يُشار إليها أحياناً " بمغالطة *is to ought* " حين أكد أن مسألة " تبرير " الأحكام القيمية لا تخضع لمعايير واضحة متفق عليها ، فضلاً عن صعوبة الانتقال " منطقياً " مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون ، أو قل من الحقائق إلى القيم . وحتى لو افترضنا - هكذا قال " أوكونر " - أن الأحكام القيمية يمكن أن توجد جنباً إلى جنـــب مـــع العبـــارات الإمبيريقية في نظرية تربوية، فكيف ستكون العلاقة بينهما ؟ فالنظرية ليست " مجرد تجميع لقضايا ، إنها نظام أو نسق من القضايا المندمجة في وحدة يربط بين أجزائها علاقات منطقية . النظرية بنـــاء ، وليست سلطة فكرية ".[٥٥] وفى عبارة أخرى فإن " أوكونر " وضـــعنا أمام المأزق الفلسفي " إما / أو "، بمعنى أنه : **إمّا** أن الجانب القيمـــي في النظرية التربوية مشتق أو مأخوذ من جانب الحقائق ، **أو** أنه لـــيس كذلك . وعليه فإذا كانت الإجابة " بالإيجاب " يكون الســؤال : أيـــن الدليل أو البرهان ؟ ، وإذا ما كانت الإجابة " بالسلب " ، فمـــن غير المجدي - إذن - أن نُضمّن النظرية التربوية أي أحكام قيمية .

إن " موقف " أوكونر " بما ينطوي عليه من إعجاب وافتتـــان بالعلم ومنطق التفكير العلمي، في الوقت الذي يُبدى فيه تشـــاؤما مـــن البحث عن منطق للتفكير الخلقي ، قد جعل مقولته تلقـــى مـــن النقـــد والنقض ما لم تنله مقولة أخرى في الجدل الدائر بخصـــوص قضـــية علاقة النظرية بالممارسة في ميدان التربية ، الأمر الذي يتطلب عرضاً

- موجزاً - لأهم الأفكار التي تدور عليها وجهة النظر المعارضة " لأوكونر " وشيعته :

- لقد وظّف " أوكونر " مقولة " هيوم " *Hume* بما يخدم الموقف الذي يتبناه ، في حين أن الحقيقة هي " أن مقولة " هيوم " لا تشير إلى أن المعرفة الخلقية محالة على الإطلاق ، وإنما تشير إلى أن المعرفة الخلقية لا يمكن أن تؤسس كلياً على معرفة الحقائق ".(٥٦)

- إن العلاقة بين الحقائق والقيم لا يمكن التعامل معها " بالمنطق" نفسه الذي يحكم العلاقة بين الحقائق العلمية المختلفة . على أن هذا لا يعنى - وينبغي أن لا يعنى - أن الحقيقة العلمية هي الشكل " الأوحد " للحقيقة ، وكما أن هناك منطقاً للتفكير العلمي فإن هناك أيضاً منطقاً للتفكير الخلقي أساسه طبيعة كل من الميدانين .

- وبرغم أنه لا أحد يعتقد ولو لدقيقة واحدة - على حد قول " هرست " - بأن الأحكام القيمية يمكن أن " تُشتق " أو تستنبط من جانب الحقائق ، فإن هذا لا يعنى " عدم وجود ارتباط منطقي بينهما يشكل عاملاً هاماً في تحديد الممارسة التعليمية . فالقيم لا تعمل بطريقة متساوية سواء أكانت داخل النظرية أم خارجها . إن ما يمكن الحصول عليه من خارج النظرية ليس كافياً تماماً للمهمة أو للوظيفة ، وعليه فإن التقديرات القيمية

التي لها دلالة وأهمية في أن نقرر فعل (أ) بدلاً من (ب) يتعين أن تُشتق من داخل النظرية لا من خارجها ".[٥٧]

- إن التشكيك في وجود نظرية تربوية (أو حتى في إمكان وجودها) تُعنى بتحديد الأهداف والوسائل ، من منطلق أننا لا نستطيع في الوقت الراهن أن نقدم تفسيراً فلسفياً كافياً لإشكالية العلاقة بين الحقائق و القيم ، ومن ثم يتعين الكف عن محاولة بناء نظرية تربوية ... إن هذا الزعم ينطوي على تناقض منطقي : فالعلم - وهو النموذج الذي يقيسون عليه ! - لم ينتظر في مسعاه نحو الكشف عن الحقيقة إلى أن ينمو ويتبلور منطق " كاف ومقنع " للتفسير العلمي وإنما الحقيقة هي أن العلم قد مضى في نموه وتطوره برغم ما كان هنالك من أخطاء فادحة .

- إن التربية - في جوهرها - عملية أخلاقية ، ومن ثم فإن أي أحكام تتعلق بالممارسة التعليمية محال أن تتحاشى التعهدات القيمية المباشرة أو غير المباشرة . وعليه ، " فإن أي نظرية **ملائمة** لتوجيه الممارسة التعليمية لا بد من أن تُشارك في مناقشة هذه الأحكام والتعهدات القيمية ، وإن لم نفعل ذلك فإن النتيجة ستكون بناء نظريات **غير كافية وغير ملائمة** لأحكام عملية ، فضلاً عن أنها بتأكيدها على الحقيقة العلمية فإنه من الأفضل الإشارة إليها - إذن - بوصفها علم نفس بدلاً من كونها نظرية تربوية ".[٥٨]

ومن كل ما تقدم يمكن القول : إن أي معالجـات تربويـة لا يمكن أن تتجنب الإشارة إلى القيم ومبرراتها ، كما أن العبارات التربوية كلها سواء ما يتعلق منها بالأهداف أو بالوسائل من شـأنه أن يثير تساؤلات قيمية ، وعليه فإن قدراً كبيـراً مـن المقـولات التي تتضمنها النظرية التربوية ما هو إلا مكونات قيميـة تتعلـق بكل ما هو " مرغوب " أو " مفيد" أو " يتعيَّن " فعله في الممارسـة التعليمية .

وهكذا فإن بناء نظرية تربوية " ملائمة وكافية " للممارسة التعليمية - بما تتضمنه من عبارات حقائقية وأخلاقيـة - ، يعنـى الاعتماد على ما تقدمه ميادين المعرفة المختلفة من مفاهيم وحقائق وأفكار ومبادئ وموجهات يمكن أن تعـين علـى فهـم وتوجيـه الممارسة التعليمية . على أن هذه "المادة الخـام " التـي تزودنـا بهـا العلـوم و الإنسـانيات (**نشـاطات المستوى الأولـى** *(first-order activity*)[٥٩] لا تأتى إلى ميدان التربيـة " نقيـة " تماماً أو خالية من أية تضاربات منطقية ولغوية - حسب وصـف " شفلر " - مما يجعلها عرضة إلى أن تُستخدّم - بل هي مستخدمة بالفعل - بطرائق متعددة ومتباينة وتشير إلى معانٍ كثيـرة ممـا يسهم في غلبة " الإبهام " على كتاباتنا وأحاديثنا في التربية ، أكثـر من ذلك فإننا نسعى إلى التقيد والالتزام بها - بطريقـة غامضـة أيضاً - في ممارساتنا التعليمية ممـا يـنعكس بالسـلب لا علـى الممارسة فحسب ، بل على ميدان التربية أيضـاً . كمـا أن أي " تنظير " تربوي سوف يُعنى باستخلاص نتائج ووضـع محـددات

وتحديد أساليب وقواعد ... إلى غير ذلك من الموجهات اللازمة للممارسة التعليمية ، الأمر الذي يتطلب بداية فهماً ووضوحاً للفنيات المستخدمة في تلك العمليات ، وهو ما يعنى الحاجة إلى " تنظير بعدى " *meta-theorizing* ، أو قل " تنظير " حول " النظرية التربوية " : تحليل للعمليات المستخدمة ، واختبار مدى " جدارة " الفروض والافتراضات ، ومدى الاتساق بين العناصر والمكونات، وفحص للممارسات للكشف عن مدى اتساقها مع كل من المعرفة التربوية والنظرية التربوية . كل ذلك يشير إلى الدور الذي " يتعين " أن تؤديه الفلسفة (**كنشاط من المستوى الثاني** *second-order activity*) من تحليل فلسفي ناقد للمعرفة المتضمنة في النظرية - مفاهيم ، حقائق ، أفكار ، مبادئ ... - وتقديم معايير للمعنى وكيفية التحقق منه .

وهكذا فإن للفلسفة دوراً في تكوين نظريات تربوية "واضحة " ، ومن ثم يمكن الدفاع عنها ، ولعلّ هذا هو ما قصده " شفلر" حين أكد على أنه " لا يتعين أن نفكر في الفلسفة بوصفها منعزلة عن الدراسات الأخرى المتصلة بالممارسة التعليمية و المؤثرة فيها ... إنه يتعين على النظرية التربوية - بالطبع - أن تعتمد على المواد الأساس المتاحة لها من خلال **المستوى الأول** فضلاً عن التحليلات والتفسيرات الناقدة لتلك المواد ، وهو ما يمثل الثمار الأساسية للاهتمامات الفلسفية".[٦٠]

وعلى ذلك فتتكون النظرية التربوية من ثلاثة مباحث رئيسة هي : [٦١]

(١) **الجانب العلـمي :** وهو الخـــاص بالحقـــائق والأفكـــار والنظريات والقوانين العلمية وثيقة الصلة بعمليتي التعلـــيم والتعلم وما يدخل فيها من عوامل بما يُعـــين علـــى فهـــم المشكلات الحالية والتعامل معها . ويشتق هذا الجانب من علم الـــنفس - بفروعـــه المختلفـــة - وعلـــم الاجتمـــاع والإدارة ... إلى غير ذلك من العلوم " وثيقة " الصلة بذلك الجانب .

(٢) **الجانب التاريخي :** وهو الخاص بالتحليل التاريخي الذي يسعى إلى تقديم رؤى ونظرات حول ما نواجهه ونعانيـــه من مشكلات تعليمية وذلك بالمقارنة مع مواقف مشـــابهة في الماضي ، أو بالبحث عـــن أصـــول وجـــذور تلـــك المشكلات ، أو بطرح " فروضاً " تعين على فهم الكيفيـــة التي نشأت بها المشكلات الراهنة .

(٣) **الجانب الفلسفي :** وهو الخاص بالبحث الفلسفي المعنى بتحليـــل المفـــاهيم والأفكـــار، واستكشـــاف واســـتجلاء الافتراضات (المقدمات) الفلسفية المتضمنة في مباحـــث الميادين المعرفية الأخرى ، فضلاً عن إلقاء الضوء على القضايا والأبعاد المختلفة للمشـــكلات التعليميـــة المعقـــدة خاصة تلك التي تتعلق بالأسئلة القيمية.

وعلى هذا النحو يكون للنظرية التربوية دور ووظيفة في الممارسة التعليمية وإتقانها بما تكسبه للمعلم من" **فهم** " و" **وعى** "

بالعملية التعليمية وأبعادها ، مما يؤدى - وهذا هو المأمول - إلى تحقيق بعض المكاسب و الفوائد ، لعلَّ من أبرزها [٦٢] :

١ - فهم أعمق لطبيعة الـتعلم ولمضـامين الاسـتراتيجيات المتعددة للتدريس .

٢ - بناء منظومة وافية وملائمة ومدروسة من القيم التربوية التي سوف يسعى المعلم إلى تحقيقها، مع إدراك "واضح " للمضامين المنهجيّة *methodological* وتلك المتعلقـة بالمناهج *curricular* عند بناء تلك المنظومة .

٣ - فهم أعمق للخلفية والسياق الذي تـتم فيـه الممارسـة التعليمية وتتأثر به .

٤ - الوعي بحقيقـة التفـاوت " الفعلـي " بـين النظريـة والممارسة ، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على تحرير القدرة الإبداعية لدى المعلم.

٥ - القدرة على إعادة بناء الأفكار وتجديدها ، وذلـك مـن خلال النظر بعين محللة ناقدة لمدى صدق وكفاية ما لدى المعلم من أفكار ، الأمر الذي يؤدى إلى زيادة قدرة المعلم على التحكم " الفكري " في الممارسة وتوجيهها .

خلاصة القضية : أنه لا بد من أن يكون لدى المعلّم " نظرية تربوية " يسترشد بها في عمله إذا ما أردنا لما يبذلــه المعلــم داخــل الصف من ألوان نشاط أن تكون" مهنيــة " و" متقنــة " ، وأن يعــرف " بوضوح " ماذا يريد ؟ (الأهداف التي ينشدها) ، وما الذي يتعين عليه فعله ؟(الطرائق والأساليب التي تعينه على تحقيق تلك الأهداف)، وكيف " يساعد " المتعلم على أن يتعلم؟ (معرفة خصائص واحتياجات الطلاب) ... إلى غير ذلك مما ينعكس على جودة العملية التعليمية . ومن ثــم فحين يُسند تعليم مساق ما أو موضوع ما إلى معلم " **جيّد** " فإنه يتحول معه إلى ما يشبه الحركة الرشيقة لفرشاة فنان مبدع ، فكيف يحدث هذا التحول ؟ ، وقد يرى نفر في ذلك " مهارة " أو " فناً " أو " قــدرة " ... قل في ذلك ما تشاء ، لأن ما تقوله لا يخرج عن كونه محــددات لمــا ينبغي أن تكون عليه " الممارسة المتقنة " التي يعرفها ويفهمها المعلم " ضمنياً " فضلاً عن أنها تعمل في الموقف بصورة " ضمنية " .

وفى عبارة واحدة : إنها " **النظريــة** " (المبــادئ والفنيــات والقواعد ... ، والفهم الواعي بما ينبغــي أن يكــون عليــه التعلــيم ، **التـي قد تعلّمـها وعايشـها** المعلــم خــلال ســني إعــداده للمهنــة) **وقد وضعت موضع التطبيق** ، وعلى ذلك فإن أي قصور في النظريــة سيؤدى حتماً إلى قصور في الممارسة ومن ثم إلى قصور في المتعلِّم. أليست هذه هي " المشكلة " الحقيقية التي نعانى منها ؟

الهوامش

١. أميرة حلمي مطر ، ***دراسات في الفلسفة اليونانية*** (القاهرة : دار الثقافة للطبع والنشر ، ١٩٨٠) ، ص ١.

٢. **الاتيمولوجى** *Etymology* هو " علم تاريخ الكلمات " ، ويُعنى بدراسة تاريخ الكلمة وتطور دلالاتها .

3. Peter Angeles , ***A Dictionary of Philosophy*** (New York : Harper & Row , 1981) .

4. George Newsome , " In What Sense Is Theory A Guide to Practice In Education" , ***Educational Theory*** 14 (1964) : 32.

5. R. F. Dearden , ***Theory and Practice In Education*** (London : Routledge & Kegan Paul , 1984) , P.5.

6. Gilbert Ryle , ***The Concept of Mind*** (New York : Barnes & Noble Books , 1949) , Chap.2 .

7. Ibid., P.30.

8. Dearden ., ***Theory And Practice In Education*** , P.10 .

9. E. S. Maccia , " The Separation of Philosophy from Theory of Education" , ***Studies in Philosophy and Education*** 2 (Spring 1962) : 165.

10. I. Scheffler, ***The Language of Education*** (Springfield , ILL. : Charles C. Thomas Publisher , 1960) , P.75.

11. A. Hartnett and M. Naish , eds., ***Theory and The Practice of Education*** **,** vol. 1 (London : Heinemann Educational Books Ltd., 1976) , P.121.

12. Paul Hirst, "Educational Theory" in ***Educational Theory and Its Foundation Disciplines*** , ed. Paul Hirst (London : Routledge & kegan Paul, 1983) , P.23.

13. Dearden *,* ***Theory And Practice In Education*** , P.12.

14. T. W. Moore, ***Educational Theory : An Introduction*** (London : Routeldge & Kegan Paul , 1974 ; reprint ed. , 1977) , P.97.

15. George Beauchamp , ***Curriculum Theory*** **,** 3rd ed. (Willmette, ILL. : The Kagg Press , 1975) , P.33.

16. M. E. Downey and A. V. Kelley ,***Theory and Practice of Education : An Introduction*** (New York : Harper & Row , 1975) , P.1.

17. Moore *,* ***Educational Theory*** , P.2.

18. D. J. O'Connor, ***An Introduction to the Philosophy of Education*** (London : Routledge & Kegan Paul ,1957 ; 7th impression , 1968) , P.110.

19. D. J. O'Connor , " The Nature and Scope of Educational Theory" , in ***New essays in the philosophy of education*** , eds. G. Langford and D. J. O'Connor (London :Routledge & Kegan Paul , 1973) , P.54**.**

20. John Wilson **,** ***Educational Theory and the Preparation of Teachers*** (Winsdsor : & NFER, 1975).

21. I. Scheffler, ***Reason and Teaching*** (Indianapolis , In. : The Bobbs-Merrill Co., 1973), P.162.

22. Hirst , " Educational Theory " , P.4.

23. Moore , ***Educational Theory*** , P.1.

24. Dearden , ***Theory And Practice In Education*** , PP. 4-5.

25. T. W. Moore, ***Philosophy of Education : An Introduction*** (London : Routledge & Kegan Paul , 1982) , P.12,16.

26. Newsome, "In What Sense Is Theory A Guide To Practice In Education", P.64.

27. Ludwig Wittgenstein , ***Philosophical Investigations*** , 3rd ed. Trans. G.E.M. Anscombe (New York : Macmillan Publishing Co., 1968) , P.31(par.66).

28. Thomas Green , ***The Activities of Teaching*** (New York : McGraw-Hill, 1971) , P.38.

29. Ernest Nagel, "Philosophy of Science and Educational Theory" , ***Studies in Philosophy and Education*** 7 (1969): 5-27.

30. O'Connor, ***An Introduction to the Philosophy of Education*** , P.75.

31. Ibid., P.75.

32. Moore , ***Educational Theory*** , PP.7-8.

33. Hirst, " Educational Theory" ,P.3.

34. Hirst, "Educational Theory" , P.3.

35. Moore, ***Educational Theory***, P.7.

36. Ibid. , P.11.

37. D. B. Gowin , " Can Educational Theory Guide Practice", in ***What Is Philosophy of Education?***, ed. C. Lucas (New York : The Macmillan Co., 1969) , P.216.

38. Newsome , " In What Sense Is Theory A Guide To Practice In Education" , P.36.

39. - M. Polanyi and H. Prosch , ***Meaning*** (Chicago, ILL. : The University of Chicago Press, 1975).

- M. Polanyi , ***The Tacit Dimension*** (London : Routledge & Kegan Paul , 1967) .

40. L. A. Reid, "Philosophy And The Theory And Practice of Education", in ***Philosophical Analysis and Education***, ed. R. D. Archambault (New York : Humanities Press, 1972) , P.19.

41. Dearden , ***Theory And Practice In Education*** , P.12.

42. M. Oakeshott, ***Rationalism in Politics*** (London : Methuen , 1962), P.101.

43. H. Entwistle, "Practical and Theoretical Learning", ***British Journal of Educational Studies***, 17 (1969).

44. P. Hirst, "Philosophy and Educational Theory", in ***What Is Philosophy of Education***?, ed. Lucas, P.183.

45. Scheffler , ***The Language of Education*** , P.75.

46. Suzanne de Castel and Helen Freeman , "Education as a Socio-Practical Field " , ***Journal of Philosophy of Education*** 12(1978).

47. Glenn Langford , ***Teaching As A Profession*** (Manchester : Manchester University Press, 1978) P. 90.

٤٨. التنظير دائماً " تنظير في .... " *Theorizing in ...* ، أو " تنظير حول... " *Theorizing about* ، الأمر الذي يشير إلـى وجـود " مجـال " أو " موضوع " يبدأ منه التنظير ، ويدور حوله، ويعود إليه.

49. Dearden, ***Theory And Practice In Education***, P.9

50. Ibid., P.9

51. Ibid., P.10

52. Archambault , "Introduction" **,** in ***Philosophical Analysis and Eductaion*** , ed. R.D. Archambault, P.1.

53. Newsome , "In what Sense Is Theory A Guide to Practice In Education", P.23.

54. D. J. O'Connor, " The Nature and Scope of Educational Theory", P.55.

55. Ibid, P.56.

56. K. Strike and J. Soltis, ***The Ethics of Teaching*** (New York : Teachers College Press, 1985) , P.10.

57. Paul Hirst, "The Nature and Scope of Educational Theory : Reply to D. J. O'Connor", in ***New essays in the philosophy of education*****,** P.71.

58. Ibid. , P.69.

٥٩. يشيع في أدبيات " الفلسفة" و " فلسفة التربية " التمييز الذي وضعه الفيلسوف التحليلي المعاصر " آير " Ayer بين نوعين من " النشاط " في المعرفـــة : النـــــوع الأول ويطلـــــق عليـــــه " نشـاط مـن المسـتوى الأول " *first-order activity* ، وذلك حين نتعامل مع الأسئلة الواقعية *factual* بهدف وصف وتفسير العالم كما نجـد ذلـك فـي العلـوم والإنسـانيات . أمـــا النـــوع الثـــاني فيطلـــق عليـــه " نشـاط مـن المسـتوى الثـاني " *second-order activity* وهو الذي يتناول الأسئلة المفاهيمية أو التصورية *conceptual* في سعيه إلى وصف وتوضيح الطريقة التي تؤدى بها العلوم و الإنسانيات وظيفتها كما نجد ذلك في الفلسفة.

60. Scheffler, ***Reason and Teaching* ,** P.2.

61. Archambault, **“**Introduction**”** , pp.1-2.

62. Dearden, ***Theory And Practice In Education*** , P.19.

المـراجـــع

أولاً : المراجع العربية :

١ - مطر ، أميرة حلمي . ***دراسات في الفلسفة اليونانية*** . القـــاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٠.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1- Angeles, Peter**.** ***A Dictionary of Philosophy*** **.** New York : Harper & Row**,** 1981.

2- Archambault , R.D. "Introduction". In ***Philosophical Analysis and Eductaion*** **.** Edited by . R.D. Archambault . New York : Hummanities Press, 1972.

3- Beauchamp , George . ***Curriculum Theory*** . 3rd ed. Wilmette, ILL. : The Kagg Press , 1975.

4- Dearden , R. F. ***Theory and Practice In Education*** **.** London : Routledge & Kegan Paul , 1984.

5- de Castle , Suzanne and Helen Freeman. “ Education as a Socio-Practical Field”**.** ***Journal of Philosophy of Education*** 12 (1978).

6- Downey , M. E. and A.V. Kelley. ***Theory and Practice of Education : An Introduction*** . New York :Harper & Row , 1975**.**

7- Entwistle, Harold . “Practical and Theoritical Learning ”. ***British Journal of Educational Studies*** 17 (1969).

8- Gowin , D. B. “ Can Educational Theory Guide Practice”. In ***What Is Philosophy of Education?.*** Edited by C. Lucas. New York : The Macmillan Co., 1969 .

9- Green , Thomas . ***The Activities of Teaching*** **.** New York : McGraw- Hill , 1971.

10- Hartnett , Anthony and Michael Naish., eds. ***Theory and The Practice of Education*** . vol. 1 . ***Theory , Value and the Classroom Teacher*** . London : Heinemann Educational Books Ltd., 1976.

11- Hirst, Paul. “Philosophy and Educational Theory”. In ***What Is Philosophy of Education?*** . Edited by C. Lucas . New York : The Macmillan Co., 1969.

12- Hirst , Paul . "The Nature and Scope of Educational Theory : Reply to D. J. O'Connor". In ***New essays in the philosophy of education*** . Edited by G. Langford and D. J. O'Connor. London : Routledge & Kegan Paul , 1973.

13- Hirst, Paul. "Educational Theory". In ***Educational Theory and Its Foundation Disciplines*** . Edited by Paul Hirst . London : Routledge & Kegan Paul , 1983 .

14- Langford , Glenn. ***Teaching As A Profession .*** Manchester : Manchester University Press, 1978 .

15- Maccia , E. S. " The Separation of Philosophy from Theory of Education" **.** ***Studies in Philosophy and Education*** 2 (Spring 1962).

16- Moore, T. W. ***Educational Theory : An Introduction*** . London : Routeldge & Kegan Paul , 1974 , reprint ed. 1977.

17- Moore, T. W. ***Philosophy of Education : An Introduction*** **.** London : Routledge & Kegan Paul , 1982.

18- Nagel, Ernest. " Philosophy of Science and Educational Theory ". ***Studies in Philosophy and Education*** 7 (1969).

19- Newsome , George. " In What Sense Is Theory A Guide To Practice In Education". ***Educational Theory*** 14 (1964).

20- Oakeshott, Michael . ***Rationlism in Politics*** . London : Methuen , 1962 .

21- O'Connor, D. J. ***An Introduction to the Philosophy of Education.*** London : Routledge & Kegan Paul , 1957 , 7th impression 1969 .

22- O'Connor, D. J. "The Nature And Scope of Educational Theory" **.** In ***New essays in the philosophy of education*** **.** Edited by G. Langford and D. J. O'Connor . London :Routledge & Kegan Paul , 1973.

23- Polanyi **,** Michael **.** ***The Tacit Dimension*** . London : Routledge & Kegan Paul , 1967.

24- Polanyi , Michael and H. Prosch . ***Meaning*** **.** Chicago, ILL. : The University of Chicago Press, 1975 .

25- Reid, L.A. "Philosophy And The Theory And Practice of Education". In ***Philosophical Analysis and Education.*** Edited by R. D. Archmbault . New York : Humanities Press, 1972 .

26- Ryle , Gilbert. ***The Concept of Mind***. New York : Barnes & Noble Books , 1949 .

27- Scheffler, Israel . ***The Language of Education*** **.** Springfield ,ILL. : Charles C. Thomas Publisher , 1960.

28- Scheffler, Israel **.** ***Reason and Teaching*** **.** Indianapolis , In. : The Bobbs-Merrill Co., 1973.

29- Strike , Kenneth and Jonas Soltis**.** ***The Ethics of Teaching*** **.** New York : Teachers College Press, 1985 .

30- Wilson , John . ***Educational Theory and the Preparation of Teachers*** **.** Winsdsor : NFER, 1975.

31- Wittgenstein , Ludwig . ***Philosophical Investigations*** **.** 3rd ed. Translated by G.E.M. Anscombe . New York : Macmillan Publishing Co., 1968 .



التربية وتشكيل الضمير

فريضة غائبة ،

أم مغيبة ؟

" شيئان لا يفتآن يبعثان في النفس الإعجاب والروعة :
السماء المرصعة بالنجوم من فوقي ، والقانون الخلقي في باطني ".

كانت

إذا كان البحث في موضوع "الضمير" والكيفية التي يتشكل بها والأصوات المختلفة التي يتحدث بها يمثل إحدى الموضوعات القديمة والجوهرية التي شُغل بها الفكر الإنساني ، فإن إعادة تناوله والنظر فيه في محاولة "جديدة" بمنهجية فلسفية "جديدة" بهدف التوضيح المنطقي، يُعدُّ أمراً مُلحاً تفرضه طبيعة العصر ومتغيرات الحياة فضلا عن اتجاهات البحث في مجال التربية الخلقية.

نعيش اليوم في مجتمعات تعتمد - وبشكل متعاظم - على التكنولوجيا المتقدمة والمعقدة ، وذلك أمر من شأنه أن يُغيِّر - وقد غيَّر بالفعل - من نظرتنا ومن طريقة تفكيرنا في العديد من القضايا ، يأتي في مقدمتها موضوع "الضمير" . فلو أطلق المرء العنان لخواطره وأفكاره - دون وَجَلْ - في زمان يوجس المرء في نفسه خيفة من "شطحات" تكنولوجيا الهندسة الوراثية ! ، لتساءل : ترى هل سيأتي يوم نتحدث فيه عما يمكن أن نطلق عليه " الضمير التقني" *technical conscience* ، ذلك النوع من الضمير الذي تلعب فيه "المهارة الخلقية" - إذا جاز هذا التعبير - دوراً هاماً و رئيساً ؟! ... هل سيأتي يوم نتعامل فيه مع المشكلات الخلقية باعتبارها شيئاً يمكن إخضاعه كلياً لحلول فنية تقنية ؟!...هل سيأتي يوم ننظر فيه إلى دور التربية في تشكيل الضمير باعتباره مسألة تتطلب نوعاً من التكنولوجيا المتقدمة التي تعين على بلوغ الهدف المنشود ؟!... هل سيأتي يوم يزعم فيه البعض بوجود ‘حقيبة من الفضائل’ - حسب تعبير" كولبرج " *Kohlberg* - تضطلع التربية بتحقيقها وبطرائق ميكانيكية ؟! ...

وهكذا جملة من التساؤلات المتلاحقة والمثيرة حقاً ، ولكنها الإثارة التي لا تخلو من المخاطرة .

هذه الخواطر - وغيرها - تحرّك في النفس اهتماما عميقاً وأصيلا بتلك القضية القديمة والجوهرية : **الضمير**. على أنه من المفيد كذلك التأكيد على وجود ثمة " بُعْد" آخر يُحرّك هذا الاهتمام وأعنى به تحديداً ما لدىّ من " قناعة" أو قل " موقف فلسفىّ " مؤداه : أن الجزء الأكبر من المناقشات والتحليلات المتعلقة بقضايا التربية الخلقية - فيما بين المتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء - لا تقدِّم عوناً للممارسة التربوية ، بل - أكاد أقول - أنها تمثل خطراً يتهددها ، ويكمن خطرها فيما تُحْدثه من تشويش وتضليل يعزى في المقام الأساسي إلى تلك المفردات والمفاهيم المربكة والمحيرة التي ترتكز عليها تلك التحليلات والتي تفتقر إلى الدقة والإحكام والضبط ، فضلاً عن أنها تجافى أبسط الحقائق المتعلقة بالخبرة الإنسانية ، ناهيك عما يكتنفها من إغفال لتراث إنساني رصين في فلسفة الأخلاق.

ويُعدُّ التشخيص الذي قدَّمه " شازان و سولتس" *Chazan & Soltis* عن حالة "التناقض غير المريح" - على حد تعبيرهما - بين الممارسة التربوية ولغة الخطاب في التربية الخلقية، أساساً لفهم ‘حقيقة ’ الوضع الراهن مؤكدين على أنه "يأتي في مقدمة الأسباب المسئولة عن هذه ‘ الحالة ’ انعدام الاتصال بين فلاسفة الأخلاق ومفكري التربية الخلقية. فنادراً ما يسعى الفلاسفة إلى التناول المباشر للقضايا المحورية في التربية الخلقية ، كما أن التربويين قد عزلوا أنفسهم عن تراث فلسفي ثرى في الأخلاق يتضمن أفكاراً جد أساسية

لفهم الموقف الخلقي. إن النتيجة الحتمية لمثل هـذه 'الحالـة' هـي أن معظم المحاولات للتنظير في مسائل التربية الخلقية من جانب التربويين جاءت سطحية ومصطنعة ، في حين أن ما يقدمه فلاسفة الأخلاق مـن رؤى ومواقف فلسفية لا يُعدُّ - لأسباب عملية - وثيق الصلة بالتربية الخلقية أو متعلقاً بها."(١)

وكم كان الفيلسوف والمنظِّر التربوي " توماس جرين " *T. Green* دقيقاً ومُحكماً حين أكد أنه إذا كانت أدبيات التربية تشير بوضوح إلى الاهتمام البالغ الذي حظيته قضايا التربية الخلقية، "فإن الجزء الأكبر منها لم يقدِّم شيئاً يمكن أن تفيد منه الممارسة التعليمية فحسب ، بل إنها قد أضلَّت وأضرَّت تلك الممارسات وبشكل خطير."(٢) فعلى الرغم من حالة "التوهج والحماس" - حسب وصف " شازان و سولتس" - التي تشهدها أدبيات البحث في التربية الخلقية ، إلا أنها تعانى "نقصاً وجدباً في الجوانب المفاهيمية."(٣)

ما القضية إذن ؟

من المفيد أن أؤكد - من البداية - على وجود ثمة "صعوبة" في انتقاء المفردات والكلمات الكفيلة بتحديد ووصف هذه القضية : فتارة أجدني - على سبيل المثال - أفكر في استخدام تعبير "التربية الخلقية" لوصف ما أنا بصدده ، بيد أنى سرعان ما أكتشف أن هذا التعبير ليس وافياً للقصد والمراد. فاللفظ خلقي *moral* معنى " ضيِّق " لدى الكثير مما يجعله غير وافٍ لتغطية الأبعاد المتعددة والواسعة

للمشكلة التربوية المتعلقة بالنمو الخلقي. فالبعض يـرى أننا حين نقـول بأنه يتعيّن علـى فلان أن "يفعل شيئاً خلقياً" ، فإننـا - غالبـاً - مـا نضع ذلك في تضاد مع كون ذلك الشيء "مناسباً أو "كافيـاً" أو "نافعـاً" أو "مؤثراً" ، فقد يفعل المرء شيئاً "كافياً" أو "فعالاً" دون أن يكون ذلـك الذي فعله خلقياً . في عبارة واحدة : تلك وجهة نظر تـرى أن معـايير كالكفاية والفعالية ليست دائماً معايير أخلاقية. وجهة النظـر هـذه قـد تستوقف البعض منا متخذاً منها موقفاً مغايراً ، هـذه ليسـت مشـكلة ، وإنما "المشكلة" الرئيسـة هنا أن ثمة خطأ فادحاً وخطيراً يمكن أن نقـع فيه - تبعاً لوجهة النظر تلك - إذا خلصنا من تلك المقدمات إلى نتيجـة مؤداها : إذا كانت "الكفاية" و"الفعالية" ليست دائماً معايير للحكـم علـى خلقية الفعل ، فإن السعي إلى أن تصبح أفعالنا كافية وفعالة ومؤثـرة لا ينبغي أن يكون محوراً للاهتمام في التربية الخلقيـة.[٤] إن تصـوراً مثل هذا لا يمثل مجرد "خطأ" ولكنه يعد " خطأ فاحشاً " على حد تعبير "ديوي".

وعليه ، فإنه من الخطر والخطأ أن نقصـر مفهـوم التربيـة الخلقية على ذلك المعنى الضيق. ومن ثم فإننا أحوج ما نكون إلى رؤية جديدة لمفهوم التربية الخلقية تـُعنى بدراسـة "التشـابهات" – بلغـة " فتجنستين " *Wittgenstein* - أكثر مما تـُعنى "بالتباينات" فيما بـين الأمور التي قد تبدو "غير أخلاقية" *non-moral* [٥] (مثـل : أن يبـدأ الاجتماع في الموعد المحـدد ... ترشـيد الإنفـاق والاسـتهلاك ...) والأمور "الأخلاقيـة" (مثـل : الصـدق وقـول الحقيقـة ... التحلـي بالشجاعة).

مما تقدم فإنه بدلا من الحديث عن "التربيـــة الخلقيـــة" وكأنهـــا مظهر لممارسة مقصورة على اهتمامات خلقية ، يصبح من الأفضل أن نتحدث عن "الضمير" وعن ذلك الجانب من الممارسة التعليميـــة الـــذي يـــُعنى بتشكيل الضمير. وهنا تلوح مشكلة جديدة : فـــإذا كـــان للفـــظ "خلقي" معنى ضيقاً - على النحو الذي أسلفنا - ، فإن للفظ "الضـــمير" هو الآخر معنى محدوداً وشائعاً. إنه - أي الضمير - عادة ما يُســـتخدم ليشير إلى ذلك الصوت المنطمر داخل كل منا ، والذي يقول " لا " حين يفكر المرء في شيء معيب ، ويقول " نعم " حين يفكـــر المـــرء فـــي تأدية بعض واجباته.[٦] إن هذا "المعنى" ليس هو ما أعنيه وأقصـــده حين أستخدم مفهوم "الضمير".

وعلى الرغم مما يكتنف لفظ "الضمير" فإني أميل إلى استخدامه بدلا من "التربية الخلقية" للعديد من الاعتبارات لعل أهمها على الإطلاق هو أن: أبسط الحقائق تشير إلى أن لكل منا القدرة على أن يصدر حُكماً على ما يقوم به من أفعال ، بل أكثر من ذلك فإن لكل منا القدرة علـــى أن يشارك في الحكم على ما يراه مؤثراً فـــي مشـــاعرنا وعواطفنـــا . في عبارة واحدة ، إنها القدرة على الحكم التي يمارسها كل منـــا حتـــى على أفعاله هو ، إنه " حُكم إنعكاسيّ " *reflexive judgment* حيـــث يكون المرء منا هو " الحَكَمْ " و"موضـــوع الحُكـــم" فـــي ذات الوقـــت. علاوة على ذلك ، فإن من طبيعة ذلك "الحُكْم" أنـــه عـــادة مـــا يكـــون مصحوباً ببعض المشاعـــر أو العواطف التي تشبه المشاعر الخلقية إن لم تكن هي ذاتها تماماً. فالمرء منا قد يشعر بالذنب أو بالخجـــل حـــين يؤدى عملاً على نحو غير مرض ، أو حين يفشل في إنجاز مهامه ما.

أليست هذه هي نفس المشاعر التي تنتاب المرء حين يرى نفسه في موقف أخفق فيه أخلاقياً. **هذه القدرة ــ لدى كل منا ــ لأن يكُون حَكماً ، كُلٌّ على أفعاله ، هو ما أقصده وأعنيه "بالضمير".**(٧)

وهكذا فإن اللفظ " ضمير" *conscience* - من زاوية اتيمولوجية(٨) - مأخوذ عن اللفظ اليوناني *"conscientia"* والذي بدوره يمكن أن يُحلَّل إلى *"cum alio scientia"* بمعنى "معرفة تُطبَّق على حالة فردية "،حيث يأخذ "التطبيق" أشكالاً ثلاثة : حين نعى أننا قد فعلنا شيئاً ما أو أننا لم نفعل شيئاً ما ، وحين نحكم بأن شيئاً ما كان يتعين فعله أو لم يكن يتعين فعله ، وحين نحكم على شيء فعلناه أننا قد أحسنا صنعاً أو أننا لم نُحْسن صُنعاً. ولعل هذا هو ما جعل " توماس اكويناس " *T. Aquinas* يرى أن الضمير - ببساطة - يعنى "تعقيب العقل على ما يصدر عنا من أفعال"(٩) ، وأن هذه القدرة على "التعقيب" لا تقف عند حدود المسائل الأخلاقية وإنما تتعداها لتشمل كل ما يصدر عن المرء من أفعال ونشاطات في حياته اليومية المعتادة.

وإذا كان الضمير - كما أسلفنا - يتحدث إلينا ، فإنه يتحدث بأصوات متعددة ومتباينة. فتارة لا يتحدث إلينا عما هو صواب أو خطأ، ولا عما هو عدل أو ظلم ، وإنما يتحدث إلينا عما هو عاقل أو رزين ، وعما هو أحمق ، وعما هو متقن وحاذق. وتارة أخرى يتحدث الضمير بصوت الحذر والتدبر والحصافة ، وأحياناً يتحدث إلينا عن "الواجب" حتى لو كان مخالفاً لما نميل إليه ونقتنع به ، وأحياناً يناشدنا الضمير أن نسمو على المبدأ وأن نقوم بأعمال لا يفرضها علينا واجب أو التزام. فضلاً عن ذلك ،فإن هذه "الأصوات" متشابكة متداخلة

، حيث لا يوجد ثمة صوت يأتي أولاً وآخر يأتي في نهاية المطـــاف ، كما أنها لا تصدر بطريقة منظمة أو متعاقبة ، فضلا عـــن أن انبعاثهـــا ونموها لا يأخذ شكلاً متتالياً في مراحل وأطوار محددة. يقينـــاً هنالـــك " نشأة " - هذا أمر طبيعي ومنطقي - ، ويقينـــاً هنالـــك "نمـــو" لهـــذه الأصوات ، ولكن قد يحدث أن توجد كل الأصوات معاً مـــن البدايـــة . على أن التأكيد على "نمو" هذه الأصوات لا يعنى - وينبغي أن لا يعنى - أنه لكي ينشأ صوت جديد ، فإنه يتعين أن يَفْنى أو ينطفـــئ صـــوت آخر ليحل الصوت الجديد بديلا عنه.[١٠]

إن هذه "الرؤية" عن نشأة ونمو أصـــوات الضـــمير ، ســـوف تتبدى للبعض - ولهم العذر - وكأنها رفض لنظريـــة "مراحـــل النمـــو الخلقي" - ذائعـــة الشهرة والقبول والانتشـــار - للمنظِّـــر والفيلســـوف الأشهر" كولبرج " *L. Kohlberg* [١١] ، الأمر الـــذي يتطلـــب وقفـــة " فلسفية" حتى يستقيم التفكير في هذه المسألة ، مؤكداً على ثلاثة أمـــور يتعين أن تكون ماثلة ومستقرة في خلدنا عند "النظر" في هذه المسألة :

(١) لقد اهتم "كولبرج" أساساً وفى المقام الأول بـــالنمو المعرفـــي للأحكام الخلقية. يقيناً ، فإن الأحكام الخلقية تمثل مكوناً واحـــداً من جملة المكونات التي يجب أن تتضمنها أية فلســـفة للتربيـــة الخلقية. أمَّا فيما يتعلق بحجم ومكانة ذلك "المكون" فتلك مســـألة ستظل مفتوحة للتنظير والتحليل.

(٢) إن مدخل "كولبرج" يرتكز - في الأســـاس - علـــى أفكـــار "إبستمولوجية وراثية"، وينطلق من مقولات مختارة منتقاة مـــن

النظرية الخلقية الحديثة . تلك المقولات التي يمكن وصفها "بالكانتية المحدثة" *Neo - kantian* أو ما يُطْلق عليه أحياناً "مدخل الأسباب الصائبة" *right-reasons* .[١٢] وبالطبع فإن أية فلسفة أخلاقية لا تتضمن "بالضرورة" كل العناصر والمكونات التي يجب أن تتضمنها فلسفة للتربية الخلقية.

(٣) هناك - يقيناً - ثمة أسباب تدعو إلى عدم تبنى نظرية "مراحل النمو الخلقي" لعل أبرزها : **(أ)** إن الاهتمام الأكبر - في هذه الرؤية الفلسفية التربوية - ليس موجهاً إلى"الحكم الخلقي" - فهذا بُعْد محدَّد ومحدود - ، وإنما يتعداه إلى ما هو أبعد وأكبر وأعنى به الضمير وتشكيل الضمير، **(ب)** كما أني لا أريد أن أتقيد "بموقف" أو "رؤية" واحدة ، وإنما أريد أن أتعامل بصورة "شاملة" مع أدبيات البحث الخلقي ، **(ج)** فضلاً عن ذلك فإني معنى - في المقام الأول - بمشكلات الممارسة التربوية (الجوانب العملية) أكثر من الاهتمام بالأفكار النظرية للفلسفة الأخلاقية.

من كل ما تقدَّم يمكن القول أن إعادة تناول موضوع "الضمير" تتطلب رؤية " فلسفية تربوية " يتحقق فيها ذلك " الإنصهار" - حسب تعبير" شفلر " *Scheffler* - بين ما هو فلسفي وما هو تربوي ، للخروج من عقال حالة "التناقض غير المريح" التي يعانى منها البحث في مجال التربية الخلقية .

ولكن ، كيف السبيل إلى بلوغ هذه الرؤية الفلسفية التربويـــة ؟ إن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب وقفة "منهجية" أمام نمطين من أنماط التفكير (والحديث) في القضايا الخلقية.

يعانى البحـــث التربوي في مجـــال الأخـــــلاق حالـــة مـــن "التشوش" - حسب وصف " فرانكينا " *Frankena* - تعـــزى إلـــى شيوع نوع من الخلط والتداخل - وكل خلط يوقع في الخطأ كما يؤكـــد المناطقة - بين شكلين من أشكال التفكير فـــي القضـــايا الأخلاقيـــة هما : التفسير أو التنظير الخلقي *moralization* ، وفلســـفة الأخـــلاق *moral philosophy* ، الأمر الذي يستوجب وقفة تحليليـــة للتوضـــيح المنطقي.(١٣)

يشير مفهوم التنظير الخلقي إلى تقديم أحكام تتعلق بمبادئ وقيم وسلوكيات "مُحدَّدة" ينظـــر إليها باعتبارها أخلاقية *moral* أولا أخلاقية *immoral*. وعليه ، فإن التنظير الخلقي يمثل شكلاً بارزاً من أشـــكال نقد المجتمع والحياة الاجتماعية، ومن ثم فإنه يســـتخدم كآليـــة لتفعيـــل وتحتيم التغيـــر في المجتمـــع من زاوية أخلاقيـــة . وهكـــذا يصبـــح للتنظيـــر الخلقـــي هدف تقويمي وآخر تربوي من خلال مـــا يتناولـــه ويهتم به من قضايا ومسائل مثل : تآكل القيم الخلقية بين الشباب (حـــين تصبح القيم التي يعتبرها الكبار قيماً أخلاقية ، محل شك وريبة وتساؤل من قبل الشباب ، بل وقد تصبح قيماً منبوذة من وجهة نظرهم) ، وغلبة وهيمنة اللاقيمية على الثقافة المعاصرة (عدم اتساق الثقافة المعاصـــرة مع القيم والمثل التقليدية) ، والتبدل القيمي الذي يصيب المجتمع (ذلـــك الذي يظهر في أعقاب الهزات أو الزلازل السياسية والاجتماعية التـــي

يتعرض لها المجتمع) ... إلى آخر تلك القضايا المجتمعية . وبالرجوع إلى أهداف هذا التنظير - التقويمية والتربوية - فإنه غالباً ما يغلب على لغة الخطاب السمة العاطفية والإنفعالية .

وهكذا فإننا حين نصف مجتمعاتنا بأنها تعاني "وعكة" *malaise* - حسب وصف " بيترز " *Peters* - ، أو أننا نعيش عالماً " تتجاذبه الرياح والتيارات " - كما قال " لفنجستون" *Livingston* - ، أو أننا نعيش زماناً " بليداً عقيماً " - كما أكدت بنت الشاطئ - ... إلى آخر تلك الأوصاف ، فإن ذلك يُعدُّ تشخيصاً ذا قيمة إذا دفعنا إلى إعادة النظر وإعادة تقييم لحياتنا وما يَصْدر عنا من أفعال وسلوكيات فضلا عن القيم الأساسية التي تُوجِّه حياتنا .

أما الشكل الثاني من أشكال التفكير في القضايا الأخلاقية فهو فلسفة الأخلاق التي تُعْنى بدراسة طبيعة المفاهيم والمشكلات والقضايا الأخلاقية.وتتضمن فلسفة الأخلاق اتجاهين فلسفيين أساسيين هما **المدخل التحليلي** *analytic* **والمدخل التركيبي** *synthetic* .في المدخل الأول (يهتم بنشاط التفلسف أكثر من اهتمامه بنتاج التفكير الفلسفي) [١٤] والذي يمكن تسميته بمدخل التفلسف الأخلاقي *moral philosophizing* ، حيث ينصب الاهتمام على النشاطات التالية :

(١) تحليل المفاهيم المستخدمة في عالم الأخلاق وفي المناقشات والتحليلات الأخلاقية مثل : الحق، والخير ، والخطأ ، والصواب ، والقيم ، والضمير... إلى آخر تلك العائلة من المفاهيم الأخلاقية والتي يأتي في مقدمتها مفهوم "الأخلاق" ذاته .

(٢) تحليل للمشكلات الجوهرية في عالم الأخـــلاق مثـــل : دور العقل في الأخلاق ، والعادة فـــي مقابـــل الانبعـــاث الـــذاتي الشخصي *autonomy* ، وطبيعـــة التبريـــر فـــي الأحكـــام الخلقية ، ومعايير النجاح في التربية الخلقية.

(٣) رسم صورة - بناءً على ما تَقدَّم - لطبيعة عالم الأخلاق: ما يميز هذا "العالم" عن عوالم الدين والسياسة والجمـــال ... إلى آخره .

أما في المدخل التركيبي فإن الاهتمـــام ينصـــب علـــى البحث عن حلول "منظمة" *systematic* للمشـــكلات والقضـــايا الأخلاقية التي يعانى منها الواقع المعيش . وعليـــه فالفيلســـوف التركيبي يهتم بتبيان ما هو قائم *what is* وما ينبغي أن يكـــون *what should be* في حياتنا الأخلاقية. وهكذا يتشابه المـــدخل التركيبي مع التنظير الخلقي في أن لكليهمـــا وظيفـــة معياريـــة ، إلا أن ثمة فروق واضحة بينهما يمكن تحديدها حصراً فيما يلي :

(١) المدخل التركيبي يمتد بجذوره إلى التحليل العقلي المتعمق أكثر منه إلى نقد السلوكيات والظـــواهر التـــي نلاحظهـــا ونرصدها في حياتنا الاجتماعية .

(٢) المدخل التركيبي ليس موجهاً نحو السلوك أو موجهـــاً بـــه - كما هو الحال في التنظير الخلقي - ولكنه يهتم بطبيعـــة الأخلاق وبطبيعة الحياة الصحيحة.

(٣) التنظير الخلقي له طبيعة "محلية" *local* حيث يتناول موقفاً أخلاقياً بعينه في مجتمع بعينه ، في حين أن المدخل التركيبي يتجاوز الحدود المحلية ومن ثم تصبح له طبيعة تعميمية .

على أنه ينبغي أن لا يُفهم مما تقدم عدم وجود علاقة ديناميه بين شكلي التفكير في القضايا الأخلاقية : فيلسوف الأخلاق يؤدى دوراً هاماً للمنظر فيما يقدمه من توضيح منطقي للمفاهيم والمصطلحات والافتراضات الأساسية ، والمنظر بدوره يؤدى دوراً هاماً للفيلسوف حين يتيح له الاتصال المباشر بالجانب الواقعي والجانب السلوكي في عالم الأخلاق . في عبارة واحدة يمكن القول : إن كليهما يهتم بدراسة عالم الأخلاق ، بيد أن لكل منهما منظوره الخاص وأهدافه الخاصة .

مما تَقدَّم يمكن القول بأن المدخل التحليلي يصبح "الأساس المنهجي والفلسفي" الذي يتحتم أن تقوم عليه هذه "الرؤية" بما تتطلبه من تحليل لمفهوم الضمير ، وفهم لطبيعته، والتعرف على طبيعة ومحددات الأصوات المتعددة والمتباينة التي يحدثنا بها ، إذا كان لنا - في نهاية المطاف - أن نتحدث إليه بلغته ، وأعنى بذلك : تشكيل الضمير . نقطة البداية - إذن - هي تحليل مفهوم الضمير لفهم طبيعته.

إن تحليل المفهوم - من زاوية تحليلية - ليس معناه دراسة ظاهرة أو فحصها ، وإنما هو بالأحرى دراسة "استخدام" المفهوم . يتحدد معنى اللفظ بناءً على الكيفية أو الطريقة التي يُستخدم بها ، ويتحدد وفقاً للسياق الذي يرد فيه. فكلما تعددت استخدامات اللفظ

وتنوعت السياقات التي يرد فيها ، يكتسب اللفظ معاني كثيرة . وعليه فإننا حين نُعنى بدراسة "معنى" لفظ ما (كالضمير مثلاً) فإننا نُعنى بدراسة "استخدامه". على أن هذا لا يعنى أن "المعنى" هو " الاستخدام " ، وإنما يشير ذلك إلى أن معنى اللفظ يُستخرج من خلال فحص ودراسة "استخدامه" في اللغة ، فالمماثلة بين "المعنى" و "اللفظ" - كما أكد " فتجنستين" - أشبه ما تكون كالخلط بين المسمى والاسم الدال عليه . فالمعنى لا يتحدد - إذن - بطرح السؤال : ماذا نعنى بكذا ؟ ثم نحصل على " تعريف" *definition* ، وإنما "يُكتشف" المعنى حين نقوم "بفحص" اللغة لنرى كيف استخدم اللفظ .

تحليل المفهوم - إذن - يعنى دراسة "استخدامه" لنتعرف على المبدأ (أو المبادئ) التي تحكم استخدامه. إن غاية تحليل المفهوم هو أن "نرى من خلال" الألفاظ *to see through* كما ذهب "فتجنستين" ، هو أن نمضى خلف كل أوجه الشبه والاختلاف الممكنة والمحتملة ، هو أن ندرس وأن نفحص علاقة الألفاظ بألفاظ أخرى وكذا "استخداماتها" في أنواع وأشكال مختلفة من العبارات.(١٥) وبناء على ذلك، فإنه حينما نشرع في تحليل مفهوم "الضمير" بطرح السؤال الأساسي : ماذا نعنى بالضمير؟ فإننا - إذن - نبحث عن المعنى (المعاني) السياقي *contextual meaning* المرتبط "بالسياق" اللغوي الذي يَرد فيه اللفظ ، وأيضاً بالكيفية التي "يستخدم" بها. وفى عبارة أخرى ، فإن علينا أن نستحضر مواقف حقيقية ، وعلينا كذلك أن "نتخيل" و "نخترع" مواقف يُستخدم فيها لفظ "الضمير" ، الأمر الذي يتطلب تحديداً وحصراً للكيفية التي يُستخدم بها اللفظ والسياقات

التي يَـرد فيهـا وهـو مـا يُعـرف منهجيـاً "بالطريقـة السـياقية" *contextual method* التي تركز على: الفحص الـدقيق للفـظ كمـا هو مُستخدم في سياق بعينه ، والأغراض التي يخدمها استخدام اللفـظ في ذلك السياق ، والمعايير التي يتحدد بها استخدام اللفظ.

إن الإخفاق في فهم طبيعة اللغة و " كيف تعمل " من شـأنه أن يؤدى إلى الإخفاق في تحقيق رؤية واضحة للأفكـار والمفـاهيم التـي نتعامل معها ، الأمر الذي ينجم عنه في المحصلة النهائية الوقوع فـي الإبهام *ambiguity* والغموض *vagueness* [١٦] فيما نستخدمه مـن مفاهيم وألفاظ في كتاباتنا التربوية ، ولعل هذا هو فحـوى مـا سـبقت الإشارة إليه من أن أدبيات البحث في التربية الخلقية تعانى نقصاً وجدباً فى الجوانب المفاهيمية ، الأمر الذي قـد أضـرَّ وأضـلَّ الممارسـة التربوية.

والآن ، دعنا نشرع في الاقتراب من عالم "الضـمير" نـتلمس معالمه ، ونستمع إلى "أصواته" كما تظهر وتتجلى في مواقـف حقيقيـة من حياتنا الأخلاقية ، علَّنا نتمكن في النهاية من فهم طبيعة اللغة التـي يتحدث بها ومن ثم نتحدث إليه (من خلال التربية) باللغة التي يعرفهـا ويعترف بها. على أن ثمة "تحوّطا" يتعين التأكيد عليه - من باب سـد الذرائع - قبيل عرض هذه الرؤية الفلسفية التربوية : إن "الفكرة" غيـر تقليدية وغير متواترة ، الأمر الذي من شأنه إثارة العديد من التساؤلات التي قد تصل إلى حد الاختلاف معها ومعارضتها، وهذا أمـر محمـود قليلة وكثيرة من زاوية فلسفية. وعليه ، فإن ما أخشاه هـو أن يتخـذ

البعض موقفاً مُعارضاً "مُسبقاً" قبل أن تكتمل عناصر التحليل. ومن ثم فإن قصارى ما أطمح فيه هو: كما أنى لا أطلب من أي أحد أن "يتفق" معي سلفاً فيما أعرضه من رؤية قد تبدو "مثيرة"، فإني - وبالمنطق نفسه - أناشدك أن تعطى الأفكار قدراً من الوقت لتناولها بعقل مفتوح لا تشله أحكام مسبقة أو مواقف مطلقة.

(١) الضمير يتحدث بصوت الإتقان، والمهارة

لعل من المألوف والشائع - في حياتنا اليومية - أننا نتحدث عن ونؤكد على وجود ثمة "شيء" نطلق عليه "الضمير المهني" أو "ضمير المهنة"، ذلك الذي نتعرف عليه ونشير إليه حين يتبنى أي ممارس (مهني) معايير المهنة التي ينتمي إليها لتصبح معاييراً خاصة به. وهكذا نجد أنفسنا في العديد من المواقف الحياتية نصدر حُكماً على أداء فرد ما فنقول: كم كان أداؤه جيداً، أو لقد كان أداؤه سيئاً، أو لقد كان أداؤه مقبولا ...... إلى غير ذلك من الألفاظ التي تصف الأداء. وعليه يمكن القول أنه سواء كان الإنسان "مُعلماً" أو "موسيقياً" أو "جرَّاحاً" أو حتى "ميكانيكياً"، فإن هنالك معايير لممارسة أيٍّ من هذه المهن. ومن ثم فإنه كيما يُعدُّ فرد ما "موسيقياً" - على سبيل التوضيح - فإن هذا ببساطة لا يعنى أنه قادر على العزف على آلة موسيقية فحسب، وإنما يتعين عليه - فضلا عن ذلك - أن يكون قادراً على أن يَحْكُم على أدائه الموسيقى - وكذا على أداء أي عازف آخر - بالرجوع إلى معايير التذوق الموسيقى. وفى عبارة أدق

أن يكون قادراً على أن يشير إلى مواطن الجمال والبراعة فيما عُزفَ ، وإلى مواطن أخرى كان يمكن أن تعزف بأفضل مما عُزفت به ، وإلى تلك الأجزاء - إن وُجدت - غير المقبولة على الإطلاق.

وهكذا فإن امتلاك المرء " لضمير المهنة" يعنى أنه قابل لأن تتملكه مشاعر الرضا والغبطة حين يؤدى عملا جيداً، وقابل كذلك لأن تتملكه مشاعر الخجل والأسى حين يهمل أو يتخاذل في أداء عمل ما. وبالطبع فإن هذه المشاعر تلعب دوراً في تحديد وتشكيل تصوراتنا المتعلقة بالامتياز والتميز في العمل ، حيث تدفعنا إلى أن ننأى بأنفسنا عن أي سلوك "رخيص" لأنه ببساطة "رخيص".

وقد يذهب البعض - ولهم في ذلك منطق ورؤية - إلى القول بوجود ثمة اختلاف بين "صوت" الضمير على النحو الذي أسلفنا ، و"صوت" الضمير حين يتعلق الأمر بمسائل وأمور خلقية ، حيث أن الحكم على الأداء بأنه "جيد " أو "مقبول" لا يعنى أنه "جيد خلقياً" أو "مقبول خلقياً ".(١٧) وإذا كان البحث عن أوجه الاختلاف بين "الصوتين" مُغْرياً ويسيراً ، فإن الأهم والأولى - من زاوية فلسفية تربوية - هو البحث عن أوجه الشبه والالتقاء بينهما ، وذلك هو الأمر الشاق. دعنا سوياً - كنوع من الرياضة الذهنية - نعيش الموقف التالي، هب أن أحداً وجّه إليك السؤال الآتي : بأىٍّ من الصفتين تحب وتفضّل أن تُعْرف بين الناس ، بأنك رجل "أمين" أم بأنك رجل "مخلص"؟ أحسب أنك لن تجيب على الفور وإنما ستأخذ وقتاً للتدبر وشيئاً من الحذر قبل أن تعطى الإجابة ، وأحسب - كذلك - أن إجابتك ستكون في نهاية المطاف : أحب وأفضل أن أعرف بأني "رجل أمين".

وهنا يصبح السؤال : لماذا كان تفضيل "الأمانة" علـــى "الإخـــلاص" ؟ السبب ببساطة هو أننا في حياتنا اليومية كثيراً ما نصف بعض النـــاس بقولنـــا "فلان مخلص ، ولكن قدراتـــه ومهاراتـــه محدودة" ، أو "فلان مخلص ، ولكـــن لا ترهقه من أمره عسراً فلن يقدر على هذه المهام" ، أو " فلان مخلص ، ولكنه لا يُقدِّر عاقبة أفعاله ووقع خطاه". ألا تـــرى أنك - أنت وأنا - تطرب حين يقال عنك أنك "مُعلِّم بـــارع ومبهـــر" ، ولا تطرب حين يقال عنك أنك "مُعلِّم مخلص". لقد أصبح مفهومـــاً الآن لماذا نُفضِّل صفة "الأمانة" على "الإخلاص".

ولكن ، ترى ماذا ستكون إجابتك لو أن أحداً وجَّه إليك السؤال الآتي : أيهما تخاف وتخشى أن تُعْرف به بين الناس ، أنك رجل "غير أمين" أم أنك رجل "غير كفء"؟ أحسب أنك - وعلى النقيض من الموقف السابق - ستعطى إجابة سريعة وحاسمة : أن أُوصف بأني "غير كفء" لأسوأ بكثير من أن أُوصف بأني " غير أمين". ما أريد الوصول إليه من هذين الموقفين هو أن "نرى بوضوح" - بلغة " فتجنستين" - بنية الضمير وكيفية عمله : حيث أنه يُعْلى مفاهيم الكفاءة والمهارة على معايير الأمانة ، في الوقت الذي يُعطى الأمانة وزناً أكبر من الإخلاص .

علاوة على ذلك ، ألا تلاحظ أننا - وعلى اختلاف مشاربنا - نتفق على أن "عدم الكفاءة " ليس عيباً ونقيصة فحسب ، بل هو خطـــر يتهدد الآخرين ، فالمعلم "غير الكفء" يشكل خطراً على حياة الأطفـــال ومستقبلهم شأنه في ذلك شأن الجراح "غير الكفء" وما يمثله من خطر على حياتنا. كذلك يمكن القول إن قدرة الإنسان على أن يُقيم حياة طيبة

راضية مَرْضية يعتمد في المقام الأول على ما يتمتع به مـــن مهـــارة ، أو قل منظومة معقدة من المهارات. إن تنمية هـــذا "الحـــس المهنـــي" (المهارة والإتقان والبراعة) وإن كان لا يمثل "كل" المكونات والعناصر التي تدخل في تشكيل الضمير ، إلا أنه يمثل مكونـــاً هامـــاً وأساســـياً. ألا تتملكنا - أنت وأنا - مشاعر الثقة والاطمئنان حين نجـــد عـــاملاً (ميكانيكي) يقوم بإصلاح آلة ما (السيارة) بطريقة تبعث علـــى الرضـــا والارتياح ومع ذلك فإنه يُبْدى عدم رضاه هو عما يقوم به وفق معاييره هو. إن "صوت" ضمير هذا العامل من شأنه أن يُزيد من مشاعر الثقـــة والاطمئنان لديك.

وعليه ، فإننا نقترف خطأ بالغاً حين نخفـــق فـــي إدراك هـــذا "النوع" من الضمير والتعرف عليه ، ومن ثم يتعين علينا - منطقيـــاً - أن نعترف بأن اكتســـاب هـــذا الحـــس (حـــس المهـــارة والإتقـــان والبراعة...) من شأنه أن يجعل عملية تشكيل الضمير تتم بشكل يسير. فنحن حين لا نُعلِّم الطفل منذ الصغر - أو حين نفشل في أن نُعلِّمه !! - أن إجادة الكتابة لا تعنى أن ما يكتبه من عبارات وجمل يتعين أن يكون "صحيحا" فحسب وإنما يتعين أن يكون بلغة "واضـــحة بليغـــة" أيضـــاً (الحس اللغوي)، فإننا لا ينبغي أن نعجب ونندهش حيـــن يخفـــق هـــذا الطفل - حتى في الكبر - في الحكم على عمل يُؤدَّى بمهارة وبراعة ، أو حيـــن يخفق في إدراكه وتقديره ، أو حين لا يُحْسن هو صنعاً فيمـــا يوكل إليه من أعمال . ألا ترى أننا نُعطى اهتماما كبيراً خـــلال عمليـــة التنشئة الاجتماعية لتدريب الصغار على "العمليات الأساسية" الضرورية لممارسة الحياة واللازمة لإقامة وجود إنساني أصيل (الكلام ، المشي ،

الحركة ، الأكل ، القراءة ، الكتابة .... إلى آخر هذه المنظومة) وفـــي غمار هذا الاهتمام أغفلنا عمليات أساسية أخرى لا تقل أهمية وقيمة عن سابقتها (الاستماع، الإنصات ، الصمت .... !!!)[١٨] ، في الوقت الذي جاء اهتمامنا بجانب " المهارات الأساسية " - التـــي لا تســـتقيم الحيـــاة بدونها - غائباً أو ضعيفاً على أفضل تقدير (مهارة الكـــلام ، مهـــارة الاتصال ، مهارة التحاور ، مهارة التحليل ، مهارة الاستنتاج ، مهـــارة الكتابة ... إلى آخر ذلك العقد الفريد) هذه مسألة خطيرة .!!!

إن تشكيل وتنمية هذا الحس (المهارة والبراعة والإتقان...) يتعين - إذن - أن يصبح جزءاً هاماً ورئيساً في أي مسعى يستهدف التنشـــئة الخلقية للصغار،ومع ذلك فاللاّفـــت للنظـــر - كمـــا أشـــار" تـــريلنج " *Trilling* - أن هذا البُعْد "مهمل كلياً في الأدبيات المعاصـــرة للتربيـــة الخلقية ولأسباب غير واضحة ، الأمر الذي يُعدُّ شيئاً خطيراً ".[١٩]

ولعل من المفيد - في هذا السياق - أن نعود إلى بدايات الفكر الفلسفي لنقف على جذور " فكـــرة " متأصلة ومتواصلة فـــي التـــراث الخلقي : لقد كان شائعاً لدى الأغارقـــة أن "الخطيئة" الكبرى التي قـــد ينزلق إليها المرء هي الكبرياء أو التيه والغرور" *hurbis*" الذي هـــو بداية السقوط إلى الهاوية. كما كـــان شـــائعاً لـــديهم أيضـــاً أن الفشـــل والإخفاق الحقيقي للإنسان هو أن "يضل الطريـــق" *hamartia* (جسَّـــد الأغارقة هذه الفكرة في صورة كل مـــن الفنـــان ورامـــي الســـهام). في حين أن لفظ *arete* - الذي ترجم إلى الإنجليزية بمعنى الفضـــيلة *virtue* - كان هو المفهوم المحوري والمركزي فـــي الأخـــلاق عنـــد الأغارقة حيث استخدم ليشير إلى وجود ثمة "تَميُّز ومَزيَّة" ، فلكل شيء

مزية *arete* ، فالإنسان والحصان وحتى الصخرة ... لكل "مزيته" التي يتحقق بها "تميزه" ، ومن ثم يصبح غيابها نقيصة وعيباً .

وعليه ، فحين نقول - والقول حق - أن للإنسان مزية يتميز بها عما سواه باعتباره الكائن الذي ينشد الكمال والإتقان والإبداع والتمكن فضلا عما يتمتع ويتفرد به من " مشاعر التقدير والإعجاب " - حسب وصف " بُرُونووسْكى" *Bronowski* - حيال كل ما هو متقن ومتميز وبديع ، فإن "غياب" هذه المزية - أو مجرد ضعفها - يُعدُّ خللاً ومن ثم انتقاصاً في إنسانيته. ألسنا - أنت وأنا - ننظر إلى من لا يتمتع بمهارة في أداء عمله ، أو من لا يُحْسن إتقان ما يقوم به باعتبار ذلك عيباً ونقيصة فيه .

إننا حين نسلك في حياتنا على هذا النحو ، تكون استجابة الضمير سريعة وحاسمة : هذا هو الفشل والإخفاق. من هذه الزاوية - ودون أن نخدع أنفسنا - لا يتعين أن نتعامل مع الإخفاق باعتباره أمراً "غير لائق" وإنما باعتباره "خطأ وخللا " يسئ إلينا وينتقص من إنسانيتنا ، ومن ثم يتطلب علاجاً. والعلاج - من زاوية تربوية - يكمن ببساطة في "التدريب" وفى "المزيد" من التدريب والممارسة ، وهنا تكمن خطورة التنشئة الاجتماعية للصغار .

خلاصة القضية توجز في عبارة : إتقان العمل فضيلة ، قد تعلو - في بعض الأحيان - فضيلة الأمانة .

(٢) الضمير يتحدث بصوت الجماعـة

ليس من المبالغة القول إننا نتفق على أن الضمير مسألة داخلية وخاصة وفرديـــة (شأنه في ذلك شأن الألم) ، وعليه فإنه كما يستحيل عليّ أن "أحوز" ضميرك ، يستحيل عليك بالمثل أن "تحـــوز" الصــــداع الذي أعانى منه.[٢٠] كل منا يملك القدرة على أن يتعامل مباشـــرة مــــع ضميره هو ، وأن يحتكم مباشرة إلى ضميره هو . ومــــع ذلـــك فإنــــه بإمكاني أن أستشير ضميرك ، وذلك في حالة واحدة حين أطلب منك أن تعرض مسألة ما على ضميرك لتحكمه فيهـــا ثـــم تخبرنـــي بالنتيجـــة أو الحكم . كل منا - إذن - يتشاور "مباشرة" مع ضميره هو ، الأمـــر الذي يضفى على الضمير صفات " الجوَّانية " و " الخصوصيَّة " ومـــن ثم "الفرديَّة". ولعل هذا هو الذي يجعل البعض منا يشـــكو متـــذمراً أن "الناس من حوله" أو "الظروف" أو "طبيعة الحياة" تدفعه أو تجبره أحياناً إلى أن يُقدِم على أشياء لا "يرتاح" - وهذا أضعف الأوصاف - إليهـــا ضميره . وفى عبارة أخرى كأنهم يقولون أن "الحيـــاة العامـــة " تفســـد الضمير حين تحول بينه وبين أن يُعبِّر عن طبيعته الخاصة والمتفردة .

إن هذا التصور من شأنه - كما هو حادث بالفعل – أن يضع "خصوصية الضمير" على طرف مناقض ومضاد مع " الحياة العامـــة " وكأنه لا يوجد ثمة ارتباط بينهما . علاوة على ذلك ، فإن من شأن هذا التصور أن يُرسِّخ ويُكرِّس فكرة - يرفعهـــا الـــبعض - مؤداهـــا : إن سلامة وصحة حياتنا الخاصـــة أمر لا يرتبـــــط - بشكل أو بـــآخر - بصحة وسلامة حياتنا العامة.[٢١] هذا تصور "مغلوط" ينطوي على سوء

فهم ، ومن ثم يتطلب علاجاً عاجلاً إذا كان لنا أن ننشد حياة طيبة وأن نحقق التربية الخلقية المنشودة ... من هنا يبدأ التحليل .

يشير استقراء أدبيات التربية الخلقية إلى أن الاهتمام الأكبر ينصب على تنمية الحكم الخلقي وعلى اكتساب الفضيلة باعتبارهما أساساً لتشكيل الضمير ، ثم يلي ذلك - في مرحلة متأخرة وبشكل غير أساسي - محاولة النظر فيما إذا كان تحقيق هذين الأمرين مرتبط أم لا بما يصدر عنا من سلوك وأفعال في حياتنا العامة فضلا عن واجبات وأدوار كل منا "كمواطن" . أي أن الحياة وما نمارسه فيها كمواطنين شيء لا يُلتفت إليه إلا بعد الانتهاء من المهام الرئيسة وهى التربية الخلقية. في عبارة واحدة - إذن - يمكن القول : إن مثل هذا التصور جعل الحياة مجرد إضافة أو مجرد "حاشية " للتربية الخلقية .

في مقابل ذلك توجد ثمة رؤية أخرى مناقضة تماماً لذلك التصور وأعنى به ضرورة اعتبار التربية من أجل الحياة هي المشكلة الرئيسة والمحورية التي يتعين علينا الاهتمام بها وفهمها ، وذلك لأننا حين نفهمها نصبح قادرين على فهم تشكيل وعمل الضمير لدى كل منا في بُعْده الخاص والفردي . وترتكز هذه الرؤية على مقولة يمكن تحديدها على النحو التالي : إن الضمير الذي يتم تشكيله وفق معايير ومهارات الحياة العامة يكون - في الأعم والأغلب - ضميراً مناسباً وملائماً لحياة الإنسان الخاصة ، في حين أن الضمير الذي يتم تشكيله وفق معايير الحياة الخاصة لا يكون مناسباً وملائماً - بنفس الدرجة - لحياة الإنسان العامة.[٢٢] هذه الرؤية أشبه ما تكون " بالتوزيع الجديد " - بلغة الموسيقا - لقطعة موسيقية كلاسيكية ، وأعنى بذلك : أنها

صياغة "عصرية" لتلك الفكرة القديمة التي تُعْلى من شأن المجتمع وتجعله سابقاً على الفرد.(٢٣) لقد حرص أصحاب هذه الصياغة " العصرية " على أن ينأوا بأنفسهم - قدر المستطاع - عن وجهة نظر " دوركايم" *Durkheim* القائلة بأن المجتمع هو " القوة " أو " الذات العليا " التي لا يفوقها أو يعلو عليها شيء آخر، وكذا عن وجهة النظر التي تنكر قيمة أية جماعة فرعية سواء أكانت عرقية أو حزبية .

وعليه ، فإن القول بأن المجتمع سابق على الفرد يعني - ببساطة - أنه وعلى الرغم مما يتمتع به الضمير من "جوانية" و "خصوصية" و "فردية" ، إلا أنه - أي الضمير - لا يتشكل ولا يمكن أن يتشكل إلا في "سياق" الحياة ومن "أجل" الحياة في المجتمع. في عبارة أخرى فإن "جوهر" الاهتمام في التربية الخلقية المنشودة ليس هو الفرد ولا الضمير الفردي - و ينبغى أن لا يكون كذلك - ، وإنما يكون "الفرد كعضو في المجتمع" هو الأساس والمنطلق . إن تحقيق هذه "العضوية" *membership* يتعين أن يكون هو غاية التربية الخلقية ومقصدها. والحق أن هذا التصور لا يمثل شيئاً جديداً أو حديثاً في الفكر الإنساني ، ولكنه يمتد بجذوره إلى بدايات الفكر الإنساني. ففي التراث اليوناني نجد اللفظ *idiotes* (بمعنى الفرد *individual*) كان يستخدم للتعبير عن نوع من التقييم : ماذا يعنى أن تكون فرداً ؟ ومن ثم فلا عجب أن تصبح هذه الفكرة المحورية في كتاب "السياسة" لأرسطو ، حين أكد على أن الذي يعيش خارج المجتمع - مجتمع الدولة *Polis* - إمَّا أن يكون وحشاً أو إلهاً : يكون " وحشاً " لأنه لا يقع

تحت طائلة القواني *nomoi* ، أو يكون " إلهاً " لأنه قادر ومكتف بذاته ، على أنه في كلتا الحالتين ليس إنساناً.(٢٤)

على أن الشيء اللافت للنظر هو غياب - وربما تغييب - ذلك البعد (رغم جذوره التاريخية) من الجدل الدائر حالياً في مجال التربية الخلقية: هناك فريق - " كولبرج " وأتباعه - يرى أن المشكلة المحورية في التربية الخلقية هي تحديد "المراحل" التي تتشكل من خلالها وتنمو قدرتنا على كل من الحكم الخلقي والتبرير الخلقي ، وعليه فإن الضمير المعبر عن عضويتنا في الجماعة - المجتمع - التي ننتمي إليها لا يدخل ضمن "المقدمات" وإن كانت الإشارة إليه ومن ثم الاهتمام به يأتي في نهاية التحليل ضمن "النتائج" . وهناك رؤية أخرى - " جيليجان " *Carol Gilligan* (٢٥) - ترى أن النمو الخلقي للإنسان لا يظهر ولا يتجلى في المواقف التي يحرص فيها المرء على العدالة والإنصاف ، بقدر ما يظهر في تلك المواقف التي يُبْدى فيها مشاعر المبالاة والاهتمام والمسئولية. وعليه ، يمكن القول أن هذه الرؤية لا تغفل تماماً "عضوية" الفرد في المجتمع وما تنطوي عليه من مشاعر، وإن كانت الإشارة إلى ذلك البعد تعدُّ "همساً" . وعليه يصبح السؤال : كيف السبيل إلى أن نُحوِّل ذلك "الهمس" إلى صوت مسموع وواضح ؟ وعلى أي صورة أو شكل سيكون هذا الصوت ؟

لقد قدَّم " دوركايم " نظرية في التربية الخلقية تعتمد في جوهرها على النظام *discipline* كخطوة أولى: أن نضع الحدود ، وأن نُدخل النظام والانضباط في سلوك الطفل. يعقب ذلك الخطوة الثانية : توثيق الارتباط بالجماعة الإنسانية أو المجتمع الذي يعيش فيه حيث

توجد المعايير الاجتماعية التي تضبط وتنظم العلاقــات بــين الأفــراد. إن أهم ما يميز المجتمع ــ كجماعة إنسانية ــ عــن مجــرد "تَجمُّــع" *aggregation* مجموعة من الأفراد هو أن سلوك الأفراد - كأعضاء في مجتمع - محكوم وملتزم بمعايير المجتمع ومثله العليا. علــى أنــه ينبغي أن لا يُفهم من هذا - كما قــد فعــل الــبعض - أن المعــايير الاجتماعية تصوِّر أو تصف وتحدد الطريقة التي يسلك بها "فعلا" أبنــاء المجتمع . إن " دوركايم" لم يقلْ بهذا ، ولا يجب أن يفهم ما قاله علــى هذا النحو ، فالمعايير الاجتماعية لا تحدد الكيفية التي يسلك بها أفــراد المجتمع ولكنها توجِّه وترشد أفراد المجتمع إلى ما يجب وما ينبغــي أن يكون عليه السلوك.[٢٦] وعلى ذلك تكون المعايير الاجتماعيــة معــايير أخلاقية ، بمعنى أنها تمثل قواعداً لما "ينبغي" ولما "يجب" ، فضلاً عــن كونها معايير "موقفية" *situational* فالمعيار الذي يؤكد على قيمة ما قد يختلف في مضمونه من سياق اجتماعي إلى ســياق آخــر أو مــن مؤسسة اجتماعية لأخرى. فالمعايير التي تؤكد علــى قيمــة "التعــاون" ستكون أكثر تقييداً وتحديداً في المدرسة عنها في محيط الأسرة : ففــي نطاق الأسرة يُنظر إلى التعاون والتآزر باعتباره سلوكاً يحظى بالتأييــد والدعم ، في الوقت الذي نعُدُّ التعاون "غشاً" أو " تواطؤا " حين يحدث في نطاق الامتحانات المدرسية ، فالسلوك الواحــد يحظــى بالموافقــة والمناصرة في سياق ، ويُحرَّم في سياق آخر.[٢٧]

ولعلَّ ما قدَّمه " شفلر" - اتساقاً مع الفكرة الفلسفية التي أرساها "رايل" *Ryle* - من تمييز محكم ودقيق بــين "تعلــم طاعــة القاعــدة" *Learning to obey a rule* ، و " تعلم كيــف تطيــع القاعــدة"

learning how to obey a rule أياً كانت القاعـدة [٢٨] ، مـا يمكن أن نفيد منـه لنميـز بـين "الإذعـان" *conformity* للمعـايير الاجتماعية ، و"طاعة" المعايير الاجتماعية ، ومن ثم يصبح التمييز بين "قوة" و "ضعف" المعايير الاجتماعية أساساً ومنطلقـاً للفهـم والتقـدير. وعليه يمكن القول : إن الكشف عما إذا كانـت المعـايير الاجتماعيـة "سائدة ومهيمنة" في سياق اجتماعي ما لا يكون من خـلال " إذعـان " أفراد المجتمع لما يتطلبه ويفرضه المعيار بقدر ما يكـون حـين يـأتي سلوك الأفراد غير مطابق لما يتطلبه ويفرضه المعيار .

لتوضيح كل ما تقدَّم ، دعنا "نتصور" الموقف التالي :هـب أن زميلين في الدراسة وصديقين لكل منهما طبيعته التـي تختلـف عـن الآخر، أمَّا الأول (ولنقل أنه "زيد") فيتميز بالدقة والحرص الشـديدين ، في حين أن الثاني (ولنقل أنه "عمرو") يتميز بعدم الاكتراث واللامبالاة. وعليه فإن "زيدا" يحرص على أن يصل إلى مدرسته يومياً في الموعـد المحدد ، بل إنه يتمادى في الأمر ويغادر المنزل في وقت مبكر للغايـة مخافة أن يصل متأخراً ، وحين يتحقق له ما يريد يشعر بارتياح وتبـدو عليه مشاعر السعادة ، وحين يخفق - وذلك أمر نادر الحدوث - ينتابه الإحباط والارتباك فضلا عن تنامي مشاعر القلق من احتمـال تكـرار ذلك الأمر. على النقيض من ذلك ، فإن "عمروا " يتباطأ في الذهاب إلى المدرسة ، ويبدو كأنه لا يُعاجل ليصل في الوقت المحدد حيـث إن "أي" شيء و"كل" شيء في الطريق إلى المدرسة يستوقفه ويجذبه إليه ، ومن ثم يصل دائماً متأخراً ، الأمر الذي لا يرى فيه شيئاً غير طبيعي علـى الإطلاق. ولكونهما صديقين ، فإن " زيدا " قد أعرب عن استيائه مـن

تأخر صديقه ، فشرع في الحديث معه في الأمر مبيناً له الأضرار التي تقع عليه من جَرَّاء ذلك (التوبيخ المستمر ــ يومياً ــ من قبــل النــاظر ومن معلم الفصل فضلا عن سخرية وتعليقــات الطــلاب ...) ،إلا أن "عمروا " لا يرى في كل ذلك شيئاً ذا بال ، خاصــة أنــه - بحســب منطقه هو - لم يخسر شيئاً. أمام هذا الموقف ردَّ عليه "زيد" بمنطــق آخر قائلاً : كونك صديقي ، فإنه ليحزنني ويؤلمني أن أرى ما تتعرض له يومياً بسبب مجيئك متأخراً ، في الوقت الذي أعرف فيه أنه بإمكانك ألاَّ تفعل ذلك. أمام هذا "العتاب" أصبح "عمرو" يَعْمَــد إلــى أن يســرع الخطى ، ومن ثم يصل إلى المدرسة في الموعد المحدد ، وحــين لا يحدث ذلك - فيما ندر - فإنه يسارع إلى الاعتذار "لزيد" عن وصوله متأخراً.

لو تأملنا "جيداً" عناصر الموقف السابق، فإن أحداً منا لن يتردد في القول بأن "عمــروا" قد تغير سلوكه إرضاءً لصديقه "زيــد". وفــى عبارة أخرى: لقد أكتسب "عمرو" معايير الصداقة، وإن كــان اكتســابه لمعايير الدقة والحرص سيظل محل شك وريبة على الــرغم مــن أنــه أصبح - وبانتظام - يصل مدرسته في الموعــد المحــدد. مــا أريــد الوصول إليه - ببساطة - هو أن اكتساب المعيار لا يظهر من مجــرد "الإذعان" لنمط بعينه فحسب ، وإنما يتجلى "وجود" المعيار أو "الإخفاق" في اكتسابه عند وجود أو غياب "مشاعر" معينة تظهر حــين ينحــرف السلوك عما يتطلبه المعيار : مشاعر الذنب والخجل والقلق والارتباك ، وأحياناً مشاعر الخوف والأسى والندم ، وربما مشــاعر الألــم. هــذه جميعها مشاعر "خلقية". حين تظهر هذه المشاعر وتتجلى ، فإنه يمكــن

وصف اكتساب المعيار بأنه قد تم بصورة قوية ، تلك هي "المعيارية القوية". وعلى ذلك يمكن القول أن "عمروا" قد اكتسب معايير الصداقة بصورة "قوية". حقاً فالصداقة "الحقيقية" لا تبقى ولا تدوم إلا إذا وجدت معايير "قوية" بين الأصدقاء، ولعل هذا هو أحد الأسباب التي تجعل الكثير ينظرون إلى الصداقة بوصفها "النموذج" لكل العلاقات الخلقية. فكيف لأيٍّ منا أن يكون "صديقاً" ولا تنتابه مشاعر الخجل والأسى حين يُسبِّب ألماً وضيقاً لمن يصادقه. إن مثل هذا الإنسان لا نستطيع أن نقول عنه إنه "يعرف" ما الذي تعنيه الصداقة ؟ وما الذي يعنيه أن تكون صديقاً ؟ ببساطة أشد ، إن مثل هذا الإنسان لا يفتقر إلى "المشاعر" الخلقية فحسب ، وإنما يفتقر أيضاً إلى "المعرفة" الخلقية . ولعل هذا هو الذي جعل البعض يؤكد على أن المعايير القوية لا يمكن أن تظهر وتتجلى بمعزل عن تربية المشاعر والأحاسيس.(٢٩) وعليه، فإذا كان يروق للكثير التمييز بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في التربية باعتبار أن لكل منهما طبيعته ومحدداته ، فإن ذلك - من زاوية التربية الخلقية - يُعدُّ فصلا لا مُبرِّر له ولا جدوى منه ، فما المشاعر والأحاسيس إلا جزء من المعرفة الخلقية .

وهكذا يمكن القول بأن "عمروا " نتيجة اكتسابه لمعايير الصداقة أصبح سلوكه مسايراً لمعايير المدرسة المتعلقة بالدقة وبالالتزام ، ولذلك - كما رأينا - فإنه حين كان يتأخر في الوصول إلى المدرسة - في تلك المرات النادرة - فإنه يعتذر لصديقه ، في الوقت الذي لا يبدى اعتذاراً للناظر أو للمعلم. لقد أصبح التأخر بالنسبة له مسألة خطيرة ، لا لأنه يمثل انحرافاً عما تتطلبه معايير المدرسة ، وإنما لأنه انحراف

عن معايير الصداقة. إن هذا التحول في سلوك "عمرو" هو ما تريده المدرسة ، بغض النظر عما إذا كانت هذه "اليقظة" تعود إلى علاقته بصديقه أم إلى علاقته بالمدرسة. إلاَّ أن هذه "اليقظة" لا قيمة لها إذا نظرنا إليها من زاوية "السلطة الخلقية" *moral authority* حيث إن "إذعان" "عمرو" مرده إلى معايير الصداقة وليس إلى معايير المدرسة ، ففي الوقت الذي نجده يقيم وزناً لمعايير الصداقة ، فإنه - وعلى أفضل تقدير - يتخذ موقفاً عقلياً أساسه السخرية من مؤسسة المدرسة ، بل قد يصل به الأمر إلى حد احتقار وازدراء المدرسة. إن من شأن هذا الموقف العقلي أن يتيح له "الإذعان" إلى معايير المدرسة ، وفي ذات الوقت لا يشعر بالتبعية إلى المدرسة ، فهو يعرف المعايير ويلتزم بها ولكنه لا يسمح لهذه المعايير أن تمارس عليه أي "سلطة خلقية" .هذا النوع من "الإذعان" هو ما يُطلق عليه تعبير المعيارية الضعيفة أو النفعية.(٣٠)

مما تقدَّم يتضح أن المعيارية "الضعيفة" أو "النفعية" لا تمثل ارتباطاً بمعايير اجتماعية يمكن أن تمتد لتغطى وتشمل كافة مناحي الحياة. على أن مثل هذا النوع من المعيارية نجده واضحاً - وربما شائعاً - في أماكن العمل الرسمية حيث يعرف الجميع معايير السلوك ويسايرونها دون أن تكون لديهم قناعة وقبولاً بها ، ومن ثم فإنها لا تمثل سلطة خلقية عليهم. وعلى ذلك يمكن القول إن التربية الخلقية - من هذه الزاوية - يتعين أن تصبح في الأساس تربية من أجل معيارية "قوية" ، تربية لضمير متعلق ومرتبط بالجماعة التي ننتمي إليها ، تربية لضمير "العضوية". وقد يذهب البعض منا إلى القول

- وفى القول منطق - بأن المعيارية " الضعيفة " ليست أمـــراً ممكنـــاً ومألوفاً ومكروراً فحسب، بل إنها تعدُّ ضـــرورية مـــن أجـــل البقـــاء والاستمرار في الحياة بصورتها الراهنة .

إن مثل هذا القول يُفسِّر لنا تلك الفكرة المتنامية في حياتنا المعاصرة والتي تَعْمد إلى الفصل بين الحياة العامة والحيـــاة الخاصـــة وما يستتبع ذلك من بزوغ فكرة "خصوصـــية مبـــادئ الأخلاقيـــــات" - *privatization of morality* - أو قـــل إن شـــئت خصخصـــة الأخلاقيات بلغة هذا الزمـــان !! - الأمر الذي يُنبئ بعواقب وخيمة في المستقبل.(٣١) فكلما تعقدت الحياة الاجتماعية انعكس ذلك بالسلب علـــى المعايير الاجتماعية حيث - من الطبيعي - أن تصبح أقل عدداً وأكثر نفعية ، كما تصبح المعيارية "القوية" أمراً قاصراً على تلـــك العلاقـــات التي تتطلب طبيعتها الخاصة ضرورة وجود هذه المعياريـــة والحفـــاظ عليها ، على أن مثل هذه العلاقات لا نجد لها وجوداً فيما نطلق عليـــه الحياة العامة ، ومن ثم تنحسر وتنسحب المعيارية "القوية" إلى الحيوات الخاصة كتلك التي نجدها فيما بين الأصـــدقاء والأقـــارب والجماعـــات العرقية والجماعات المذهبية حيث تسيطر الهوية المشتركة والعواطـــف المتبادلة. إن وضعاً كهذا يمثـــل تهديـــداً للحيـــاة العامـــة وإمكانيـــة المحافظة عليها قوية ، كما يمثل مشكلـــــة تُهدِّد وتُقوِّض "شـــرعية" التعليم العام ذاته . وقد يذهب البعض إلى دحض هذه الفكـــرة بـــدعوى أن التعليم العام يمثل مساراً يسلكه أفراد المجتمع بما يضمن لهم تحسين فرص الحياة والعمل الخاصـــــة بكل مـــنهم. هـــذه نظـــرة "ضـــيقة"

إلى التعليم تحيله إلى مجــرد مجموعة من "الأدوات " أو قل "مجــرد صنعة" .!!

وعلى هذا ، يصبح السؤال : هل من سبيل للخروج من عقــال هذه الورطة - على حد تعبير " رايل " *Ryle* - ؟ لعل التنظير الــذي قدَّمه واشتهر به " جرين " *T. Green* فيما يُعْرف "بمــنهج المهــارة أو الكفاية الخلقية" يُعدُّ الأساس - من زاوية فلسفية تربويــة - للتعامــل مع هذه الورطة ، الأمر الذي يتطلب وقفة تحليليــة. (٣٢) يتكــون ذلــك "المنهج" من مكونين رئيسين : (أ) تحقيق وبلوغ "الكفاية" عند التعامــل مع ثلاثة أنواع مُحدَّدة من الأسئلــــــة ، (ب) وتنمية بُعْــد "التجــذير" *rootedness* في عملية تشكيل الضمير (سوف يتم تناول هذا الجانــب فيما بعد حين نعرض للضمير وهو يتحدث بصوت الذاكرة ، وذلك منعاً للتكرار وانسجاماً مع السياق المنطقي للتحليل). هذا ويجدر التأكيد ســلفاً أن كلا من هذين المكونين يمثل مشكلة. في عبارة أخرى ، إن "مــنهج الكفاية الخلقية" يتعامل مع ما يمكن أن نطلق عليه "المهارات الخلقيــة" ، تلك التي لا تُستمد من اعتبار الإنسان كائناً خلقياً ، وإنما هي مشــكلات تشير بوضوح إلى المهارات الأساسية اللازمة لتحقيق وبلوغ "الكفايــة" في الحياة المدنية. وعليه فإن محتوى "المنهج" يتكــون فــي الأســاس من تلك الأسئلة المتعلقة بما يَصدر عنا من قرارات واختيــارات لــيس على المستوى الفردي وإنما على المستوى الجمعي ، ومن ثم لا يكــون - و ينبغي أن لا يكون - السؤال المطروح هو: ما المفيد والنافع "لي" ؟ وإنما يكون السؤال : ما المفيد والنافع "لنا" ؟.

وعليه ، فإن **الخطوة الأولى** في هذا "المنهج" تتمثل في أن "نتعلم" أنه حين يُسْأل أي منا عن شيء ما: هل هو مفيد ونافع لنا أم لا ، أو حين يُسْأل عن أسلوب أو طريقة ما : هل هي مفيدة ونافعة لنا لكي نستخدمها لعمل شيء ما أم لا ، فإنه ليس كافياً أن تكون إجابتنا بالنفي (لا)، بل يصبح من الضروري أن نُقدِّم بعض المقترحات من أجل التطوير والتعديل ، الأمر الذي يتطلب اكتساب المهارات اللازمة التي تمكننا من تقديم تلك المقترحات ، ومن ثم يصبح التدرب على مثل هذه المهارات أمراً أساسياً في عملية التنشئة الاجتماعية. إن هذه الخطوة تتطلب منا أن نبدأ بافتراض مؤداه : لا يوجد ثمة شيء كامل على الإطلاق ، فكل شيء نحققه أو ننجزه يوجد به - حتماً - بعض المثالب والعيوب ، ومن ثم يتوجب علينا البحث عن سبل لعلاجها. تلك هي الخطوة الأولى.

تلي ذلك **الخطوة الثانية** والتي تتمثل في التدرب على "التقمص العاطفي للآخر" *empathy*، فحين يُسْأل أي منا عن شيء ما: هل هو مفيد ونافع لنا أم لا ، فإنه قد يجيب بالنفي (لا) مع تقديم ما يراه من مقترحات للتطوير والتعديل (الخطوة الأولى) ، وقد تأتى الإجابة بالإيجاب (نعم) ، في هذه الحالة يتطلب الأمر منا التصدي لثلاثة أنواع من الأسئلة : (١) عمن كنت تتحدث حين قلت بأن ذلك الشيء مفيد ونافع "لنا" ؟ (٢) هل أغفلت أحداً حين قلت بأن ذلك الشيء مفيد ونافع "لنا" ؟ (٣) كيف وازنت بين الأشياء وجاء قرارك في النهاية بأن ذلك الشيء مفيد ونافع "لنا" ؟ . الفكرة الجوهرية وراء هذه العملية هي أنه ليس بمقدور أي منا أن يتدبر هذه الأسئلة بطريقة " جادة " دون

الاعتراف والتسليم "بشرعية" مصالح واهتمامـــات الآخـــرين. ويجـــدر التأكيد هنا على أنه ليس كافياً أن "نُفكر"فـــي مصـــالح الآخـــرين أو أن "ننشغل" بما يهتمون به ، وإنما المطلوب - فعلياً - هو أن "نَدْخل" فـــي صميم تلك المصالح والاهتمامات ، أو أن نسمح لهـــا أن "تَـــدْخل" فـــي عالمنا وجوانيتنا نحن ، هنا وهنا فقط يمكن لنا أن نُعبِّر عـــن مصـــالح الآخرين كما يراها الآخرون ، وأن نتحدث عنهـــا بصـــوت مســـموع وواضح ، الأمر الذي يتطلب استخدام التقمص العاطفي بشكل "حقيقـــي وواقعي" فضلا عن تشجيع وتعزيز اكتســـابه. وهكـــــذا يصـــبح مـــن الضروري أن تتضمن عملية تشكيل الضمير ذلك الجانب العاطفي فـــي السمو الخلقي . إن لم يتحقق ذلك فإننا لا نستطيع أن نقول بـــأن لـــدينا معرفة خلقية ، وإنما فقط "تخمين" خلقي. إن طرح ومواجهـــة الأســـئلة السابقة - بطريقة جادة - يتطلب اكتساب قـــدر كبيـــر مـــن المهـــارة ومن المعلومات ومن المعرفة النظريـــة *knowing that* والمعرفـــة العملية *knowing how* ، الأمر الذي يمثل جوهر وصـــميم عمليـــة التنشئة الاجتماعية .

ثم يَعْقب ذلك **الخطوة الثالثة** والتي يتعين علينا فيهـــا أن نثيـــر أسئلة تتعلق "بالفوائد والمنافع" في حد ذاتها : أهي حقـــاً جيـــدة ؟ أهـــي مفيدة على المدى البعيد ، أم على المدى القريب ؟ أهي شاملة وعامة ؟ أتخدم كل الأعضاء ، أم أنها قاصرة على فئات دون أخـــرى؟ وعليـــه يصبح من الضروري - في هذه الخطوة - أن نـــتعلم كيـــف نُصْـــدر أحكاماً تتعلق بإعطاء أوزان للفوائد والمنافع المختلفة ، وكذا أن نـــتعلم مواجهة الحقيقة التي تقول بأن التطوير والتعديل من شأنه أن يؤدى إلى

بزوغ مشكلات جديدة تتطلب حلولاً جديدة ، الأمر الذي يفرض ضرورة استخدام وتوظيف مهارات التدبر والبصيرة فضلا عن تنمية القدرة على مجابهة بعض المصاعب الخلقية كأن يضطر المرء - مثلا - إلى أن يفعل شيئاً غير مرغوب فيه حتى يتمكن فيما بعد من أن يفعل ما هو نافع ومفيد. إن مثل هذه الأحكام "العملية" هي التي نحتاج إليها فيما نمارسه من تفكير خلقي وسلوك خلقي في حياتنا اليومية .

من كل ما تقدَّم يمكن القول أن "اهتمام" التربية الخلقية لا ينبغي أن يكون موجهاً إلى الفرد ، ولا حتى إلى ضمير الفرد ، وإنما إلى "العضو" : الفرد كعضو في جماعة. نحن في حاجة ماسة إلى إحداث تعديل في : "الطريقة" التي "نتعلم" بها كيف نتحدث ، وأعني بذلك الانتقال من الحديث بصيغة "المتكلم المفرد" إلى الحديث بصيغة "المتكلم الجمع". حين يحدث ذلك "الانتقال" تدخل لغة "العضوية" في جماعة والانتماء إليها في عملية تشكيل الضمير.

المسألة - إذن - تتطلب وقفة حاسمة ومراجعة جادة لما نمارسه في عملية التنشئة الاجتماعية للصغار !؟.

(٣) الضمير يتحدث بصوت التضحية والإيثار

ثمة ملاحظة جديرة بالنظر والتأمل تتعلق بنا - نحن بني البشر - في مراتب تعلمنا وهى أن "الحذر" (بمعنى التعقل والاحتراس وبخاصة في مسائل المنفعة والمصلحة الذاتية) سابق على الأخلاق في الترتيب. وفى عبارة أخرى ، ففي الوقت الذي لا يحتاج فيه أي منا إلى أن يُعلم أن "يكون حذراً" فيما يتعلق بمصلحته ومنفعته هو ، فإنه يحتاج إلى أن يُعلم أن "يكون خلقياً". بالطبع فإننا نحتاج إلى أن نُعلَّم "كيف نكون" *how to be* حذرين لأن ما يمثل منفعة ومصلحة لفرد ما قد لا يكون واضحاً دائماً بالنسبة للآخرين . في عبارة واحدة يمكن القول : نحن كبشر لا نحتاج إلى أن نُعلم لنكون حذرين ، هذا أمر يحدث طبيعياً.[٣٣] أكثر من ذلك فلقد ذهب البعض إلى التأكيد على أنه "إذا لم يكن الإنسان في الأساس كائناً حذراً ، فإنه قد لا يصبح فيما بعد كائناً خلقياً ".[٣٤]

لتوضيح هذه المقدمة دعنا نتناول بالتحليل -على سبيل المثال - حكمة مأثورة شائعة في حياتنا : القناعة كنز لا يَفْنى . إن هذا القول لا يُقدِّم لنا قاعدة خلقية ، وإنما يمثل - في الأساس - نوعاً من التوجيه إلى أسلوب أو نمط مفيد ونافع في الحياة ،حيث القناعة "كنز" فضلا عن كونه " لا يفنى". وعليه فإن هذا القول - بلغة علم النفس - يتمتع بقوة حافزة ومؤثرة ، فإذا كانت القناعة حقاً " كنز لا يفنى" ، إذن يصبح لديَّ من الأسباب ما يجعلني أكون قنوعاً. ولكن ماذا عساك فاعل أو قائل حين تكتشف أن قناعتك ليست "كنزاً لا يفنى" !!، هل ستقول حينئذ

ومع ذلك فالقناعة كنز لا يفنى ؟ بالطبع هـذا سؤال "بلاغي" يُطـرح لمجرد التأثير في النفس لا ابتغاء الحصول على إجابة. إن مجرد طرح هذا السـؤال سوف يجعلنا ندرك بوضوح معنى القـول بـأن "الحـذر" سابق على الأخلاق ، وأننا إن لم نكن في الأساس مخلوقات حذرة ، لما كان بالإمكان أن نصبح فيما بعد كائنات خلقية. فضلاً عـن ذلك فـإن غلبة وأسبقية "الحذر" هي التي نعتمد عليها حين نستخدم الحكمة السابقة كموجِّه للسلوك في التربية الخلقية ، ذلك أننا نناشد فيك "الحذر" مـع أن الغاية والمقصد من وراء ذلك هو الأخلاق. وعليه فإن لم يكن "الحـذر" جزءاً من طبيعتنا ، لما كان بالإمكان الاحتكام إليه ومناشدته، ولما كان للتربية الخلقية أي دور في تشكيل الضمير.

وعلى هذا ، فإننا لو نظرنا إلى الفضيلة - من زاوية فلسفية - باعتبارها صراعاً بـين "المنفعـة " و "الواجـب" (٣٥) ، فـإن مبـادئ الأخلاقيات *morality* يصبح لها مكاناً ووجوداً حين يصـبح المـرء راغباً - طوعاً واختياراً - في أن يضحى بمصلحته ومنفعته الشخصية من أجل تحقيق منافع ومصالح الآخرين. وفى عبارة أدق فـإن مبـادئ الأخلاقيات تباشر عملها حين يتحدث الضمير بصوت التضحية ، وحين يكتسب ذلك الصوت قوة حـافزة وباعثـة . علـى أن هـذا لا يعنـى - و ينبغي أن لا يُفهم منه - تحديد أهداف ومقاصد التربية الخلقية فـي مجرد "إيجاد" - أو البحث عن - الأسباب "الخلقية" التي تقـوم عليهـا التضحية ، فالمرء منا لا يصـبح خلقيـاً لمجـرد معرفتـه بالأسـباب أو المبررات التي تدعوه إلى التضحية ، وإنما يتعين أن يكـون هـدف التربية الخلقية هو "التضحية" ذاتها وليس مجرد الدفاع العقلاني عنهـا ،

بأن ننمى لدى المتعلم الدافع الذي يحمله علـــى التضـــحية مـــن أجـــل الآخرين. على أن طرح مفهوم "التضحية" على هذا النحـــو قـــد يبـــدو للبعض باعتباره طرحاً "حاداً" أو "انفعاليا ً" فـــي وصـــفه لمـــا يجـــرى لمواجهة ومجاهدة صراع المنفعة الشخصية ، لأنه - ببساطه - يشـــير إلى ضرورة ممارسة نوع من القسوة والشدة مع الذات ، الأمـــر الـــذي يُخشى أن يُمارس بإفراط فتكون النتيجة أن يضحى الإنســـان بكرامتـــه واحترامه لذاته ، وذلك لأننا لو ضحينا بمصلحتنا الشخصية على نحـــو مُسرف فإننا قد ننتهي إلى خسارة ذواتنا لنكـــون أشـــبه بمـــن أراد أن يُرضي كل الناس فانتهى به الأمر إلى أنه لم يُرض أحداً !!

ترى هل نحن في حاجـــة - إذن - إلى أن نقنع أنفسنا بأن ما "يبدو" لنا تضحية ليس في حقيقته كذلك ؟ ، لنقول بما قاله " مل " *Mill* من ضرورة تسخير التربية لإقناع كل فرد بأن يـــربط بـــين مصـــلحته الشخصية ومصلحة المجموع بحيث يكون واضحاً أن مصلحته الذاتية لا تكون قط مع تعارض سلوكه من أجل الصالح العام.[٣٦] هل نحن فـــي حاجة إلى أن نُعلَّم أن مصالحنا الذاتية - لو فهمناهـــا فهمـــاً حقيقيـــاً - ستصبح في نهاية المطاف مصلحة للمجموع ؟، وعليـــه فـــإن تحقيـــق مصلحتي الشخصية مرهون بتحقيق مصالح الآخـــرين. أم أننـــــا فـــي حاجة إلى أن نقنع أنفسنا - كما ذهب " ديوى" *Dewey* - بأن ما يبدو لي الآن باعتباره تضحية ذاتية ليس في حقيقته تضحية بالـــذات فـــي ، وإنما هى " الأنا " فحسب التي تسلك الآن لإعلاء مصالح "الذات" التـــي تتشكل الآن داخلي.[٣٧] أم أننا سنقول بأن هذه الدعاوى السابقة ما هـــي إلا مناشدة واستنهاض "خفي" لمشاعر الحذر داخل كل منا ، اســـتنهاض

لأي شيء يكون من شأنه حمايتنا وتأميننا من الضمير حين يتحدث إلينا بصوت التضحية ، فما الذات التي تتشكل بداخلي إلا ذاتي أنا ، وكل ما يصدر عنها من سلوك لتحقيق مصالحها إنما هو في الحقيقة والواقع لتحقيق مصالحي أنا .

ولعل طبيعة الإنسان باعتباره كائناً مراوغاً (يتحايل على الأشياء) ومُبرِّراً (يتملص من الأشياء) ودفاعياً (يُحصِّن نفسه ضد الأشياء) هي التي تجعله يلجأ إلى كل الحيل التي تمكنه من التهرب من سماع صوت ضميره أو أن يأتي الصوت "همساً وخافتاً" على أقل تقدير. وعليه ، يجب التأكيد على أنه إذا كنا نسعى إلى بلوغ التربية الخلقية المنشودة فإنه يتعين مواجهة المشكلات الرئيسة التي تعترضها والتصدي لها ، الأمر الذي يتضمن أن نقرر بوضوح أنه حين يتمتع المرء بدرجة عالية من الحذر والتعقل والحصافة فإن ضميره يتحدث إليه بلغة "قاسية" مُحذراً إيَّاه أن تغالبه مصالحه الشخصية على حساب مصالح الآخرين ، ومُحفِّزاً إيّاه أن يسعى إلى تحقيق وخدمة الصالح العام حتى وإن جاء ذلك على حساب ما يتمناه لمصلحته الخاصة. يقيناً إنه ليس كافياً أن يأتي ردّ المرء بالإيجاب على صوت ضميره ، وليس كافياً أن يؤكد - أو يُلح في التأكيد كما قد يفعل بعضنا !! - على رغبته في أن يسعى إلى تحقيق مصالح الآخرين ، وإنما لابد أن تتحول مصالح الآخرين لتصبح جزءاً من مصالحه الخاصة التي يرغب في تحقيقها. لا شيء سوف يرضى صوت الضمير أو يُسْكته إلا حين يحدث "التوحيد " بين مصالح الآخرين والمصلحة الخاصة.

وعليه ، يصبح السؤال المنطقي : كيف السبيل إلى بلوغ ذلك "عملياً" من خلال التربية الخلقية؟ يتطلب الأمر ضرورة المرور بخبرات يكون أداء الأفعال فيها (العمل) صادراً عن دوافع أبعد من مجرد تأدية الواجب كما يتجلى ذلك في المواقف التي نمارس فيها الحنان والمودة والعطف على الآخرين أو الاهتمام بهم ورعايتهم من أجل إسعادهم. إن مثل هذه "الأفعال" تُعدُّ أساسية في أي مسعى للتربية الخلقية ، لا لأنها أفعال تتبع مما يفرضه علينا الواجب ، وإنما لأنها أفعال تتجاوز الواجب وتتعداه. إنها ليست أفعالاً تنطوي على "ظلم" كما أنها - بالمثل - ليست أفعالاً تنطوي على "عدل" ، وإنما هي أفعال أساسها إشباع وتحقيق الذات ، الأمر الذي يتطلب نوعاً من "الوسطية" أو حيادية الذات ، وتلك هي الأفعال التي يمكن أن نجدها بوضوح فيما بين الأصدقاء.[٣٨] على أن هذا لا يعنى إنكار حقيقة أن الضمير يتحدث إلينا بصوت "الواجب" كما يحدث فعلياً في العديد من المواقف الخلقية في حياتنا اليومية ، الأمر الذي يتجلى في "حفظ الوعود" و"حفظ العهود والمواثيق" و "حفظ الأسرار" : فحين يقول إنسان لآخر "أنا أعدك بكذا..." فإن هذا يشير إلى أنه سوف يسعى جاهداً لتحقيق ما وَعَدَ به مهما كانت الظروف بما في ذلك ظروفه الخاصة ، الأمر الذي يعنى أنه سوف يُنَحِّى جانباً كل ما من شأنه عدم الوفاء بما وعد به. ومن حسن الطالع أن "حفظ الوعود" - في كثير من الأحيان - لا يتعارض بشدة مع مصالحنا الشخصية، وعليه فإننا حين نتعلم ممارسة "حفظ الوعود" - على سبيل المثال - فإننا نتعلم كيف يجب علينا "من حيث المبدأ " أن نُنَحِّى جانباً مصالحنا الشخصية ، على أن الأهم من ذلك كله هو أن نتعلم ممارسة ذلك فعلياً وإجرائياً.

إن الممارسة الخلقية المتضمنة في "حفظ الوعـود" و " قـول الصدق" و "حفظ الأسرار والأمانات" .... إلـى مـا غيـر ذلـك مـن الممارسات تمثل "الأنموذج" *paradigm* الذي يتحدث فيه ومن خلاله الضـمير بصـوت التضـحية علـى نحـو واضـح وقـاطع. مرة أخرى : الأمر يستوجب منا نظرة جديدة إلى "واقـع" وإلـى "مـا ينبغي" أن تكون عليه التنشئة الاجتماعية للصغار إذا ما أردنـا بلـوغ الغاية والمقصد : تشكيل الضمير.

(٤) الضمير يتحدث بصوت الذاكرة

إن حاجة الإنسان إلى أن تكون له "جذور" تعدُّ مشـكلة مُعقَـدة وعميقة للغاية الأمر الذي تستحق معه وقفة تحليلية مدققة . علـى أنـه لابد أن نعترف سلفاً أن أية محاولة لاستكشاف هـذه القضـية تكتنفهـا مخاطر الانزلاق والانجراف إلى نوع من الخطاب العاطفي الفضـفاض والغامض أو إلى شكل من أشكال "السلطوية" ! ، ومن ثم فإن الاقتراب منها بطريقة "غير مباشرة" ربما يكون السبيل الأفضـل لتجنـب هـذه المخاوف والمحاذير.

مفهوم "الجذور" *roots* و "التجذير" *rootedness* مفهـوم "مجازى" *metaphorical* - مُستعار من علم البيولوجي - يشير إلى وجود كائن حي تعتمد حياته على ما يتلقاه من تغذية من مصادر متعددة عبر قنوات قد تكون "خفيَّة" لكنها قنوات حقيقيـة وواقعيـة . ويشـير

المفهوم كذلك إلى نوع من الحتمية أو الضرورة : حين تقطع الجذور ، يقطع بالضرورة مصدر الحياة ، فيكون حتماً الموت. فضلا عـن ذلـك يشير المفهوم إلى فكرة "الثبات أو الرسوخ" *fixedness :* فالجـذور - بالنسبة للنبات - تقبع في التربة كأشبه ما تكون بالمرسـاة (الهلـب) التي تمثل نقطة الارتكاز ، ومن ثم فإنه إذا جرت أي محاولة لزعزعـة أو تحريك النبات فإن الجذور تبقى على حالها بحيث يمكن التنقيب عنها والوصول إليها. بالطبع قد يذهب البعض إلى القول بأن هذه المضـامين " معان مجازية " على اعتبار من طبيعة المفهوم ذاته ، الأمـر الـذي يمكن تفهمه ومع ذلك فإن لهذه المعاني صلة وثيقة بـالواقع والحقيقـة والحياة وإلا فكيف لنا أن نُفسِّر الجهد أو المعاناة التي يتكبـدها إنسـان للبحث عن وإثبات أصله؟ وكيف لنا أن نُفسِّر إصرار وحماس الزنـوج في الولايات المتحدة - مثلا - لمعرفة أصولهم؟ وكيف لنا أن نفسِّر ذلك الاهتمام والحفاوة الجماهيرية التي حظيتها رائعة "هيلي" *Alex Haley* "الجذور" حين قدِّمت كعمل فني؟ وكيف لنا أن نُفسِّر مشـاعر الرثـاء والشفقة التي تنتابنا حين نرى إنساناً طريداً شريداً بلا وطن؟ وكيف لنـا أن نُفسِّر تعاطفنا حيال "المأزق الوجودي" - بلغة " لينج " *R. Laing* - الذي يعيشه "لاجئ" في عالم لا يوفر أماناً لأحد؟ وكيف لنـا أن نفسِّـر تمسك أقلية ما بأصولها العرقية ونضالها من أجل تأكيد ذلك؟، الإجابـة في عبارة واحدة : إنه الوتر الحساس داخل كل منا ، الجـذور. كـل كائن حي - إذن - يحتاج إلى جذور ، حتـى الأعشـاب الضـارة !! إن هذه "التجذيرية" أصبح يشار إليها في لغة الخطـاب المعاصـر بمـا اصطلح على تسميته "التعهد والالتزام" *commitment* وذلك من منطلق

أنه إذا كان من غير المستطاع فهم ومعرفة الجذور ، فإنه بالإمكان فهم ومعرفة التعهد والالتزام !!.

على أن مصطلح "الالتزام" يُعدُّ غير كافٍ فضلاً عن كونه مُضللا، لأنه يشير بنبرة مبالغ فيها إلى إرادة الإنسان كما لو كان المرء حراً في أن يختار فيما هو ليس بحر أن يختار فيه. فنحن قد نعجب - وقد حدث ذلك - بأيِّ من شخصيات رواية "هيلي" ، وقد يصل الإعجاب بأيٍّ منا إلى حَدٍّ تمنى أن يكون هو تلك الشخصية، إلا أنك "لست حراً" لأن تكون غير ما أنت عليه. فضلاً عن ذلك فالمصطلح - الالتزام - مُحيّر ومُربك : فلا أحد منا يُنكر أنه إذا توافرت لإنسان المهارة والموهبة دون أن يتمتع بالالتزام فإنه قد يصبح خطراً علينا ، وفى المقابل فحين يتمتع المرء بالالتزام ولكن تعوزه المهارة فإنه يصبح عديم الفائدة ، كما أن الإنسان الذي يتمتع بكل من المهارة والالتزام يمكن أن يكون "الأخطر" على الإطلاق كما في حالة الإنسان "المتعصب".وهكذا يمكن القول بأن الدعوة إلى إعمال "الالتزام" والاحتكام إليه - كبديل عن الجذور - أشبه ما تكون بالدعوة الوجودية إلى ممارسة "الاختيار" ... إنها تعبير عن زمان تخلى عن مفهوم "الجذور" ، فضلا عن أنها دعوة إلى إعمال مفهوم (الالتزام) ينطوي على شيء خطير ومُهْلك بل وربما متعصب !!.

نخلص مما تَقَدَّم إلى أن الجذور تختلف اختلافاً كلياً عن ذلك فضلا عن أنها أكثر تعقيداً ، الأمر الذي يتطلب رؤية جديدة تتجاوز التعامل مع التربية باعتبارها - خاصة في مراحلها الأولى - العملية التي بها ومن خلالها نعْطى ونتلقى تراثنا الاجتماعي. يقيناً لم يكن أي

منا - في صغره - حراً ليختار ، إلا أنه بمقدورنا جميعاً - في مرحلة لاحقة - أن نصل إلى نقطة "نتملك" فيها ما قد تلقيناه من تراث اجتماعي باعتباره ملكاً خالصاً لنا. على أن بلوغ تلك "النقطة" لا تتطلب أن نتعلم التوافق والانسجام مع تراثنا فحسب وإنما تتطلب كذلك أن نتعلم كيف "نؤثر" في تراثنا الاجتماعي. تلك هي التجذيرية ، وعليه يصعب أن نتصور وجود ثمة تربية متكاملة بدونها ، كما يستحيل قيام تربية خلقية على الإطلاق بدونها.[٣٩]

وهكذا فإن "التجذيرية" - منطقياً - مرتبطة بالماضي ومتصلة به ، ولكن هل بالإمكان ربط "التجذيرية" بالمستقبل؟ قد يكون ذلك ممكناً شريطة ألا يغيب عن خلدنا أن المستقبل - هو الآخر - ممتد بجذوره إلى الماضي ومتصل به بحيث يصبح التعامل معه بمعزل عن الماضي أشبه ما يكون بشجرة اجتثت من فوق الأرض ما لها من قرار، تعصف بها الرياح وتلقيها حيث شاءت ، ولكنها ستكون شجرة "ميتة" أينما هوت وسقطت. وعلى ذلك يمكن القول أننا نكتشف ونتعرف ونعى جذورنا من خلال القصص والحكايات ، الأمر الذي يجعل "القص" *narration* - رواية القصص والأخبار - أسلوباً وطريقة في التفسير والتوضيح ، ومن ثم فإننا حين نُغفل هذا الأسلوب فإننا "ندمر الدور التربوي الأساسي والمركزي للتجذيرية فضلا عن أننا نستبعد أمراً على جانب كبير من الأهمية في تحقيق وترسيخ الفهم والإدراك. ليس هناك ثمة شيء أكثر خطورة من إغفال التجذيرية في تشكيل الضمير".[٤٠]

في عبارة أخرى ، إننا حين نتحـدث عـن تكـوين وترسـيخ "التجذيرية" فإننا نتحدث - بالطبع - عن التـاريخ وتـدريس التـاريخ. على أننا لا نعنى بالتاريخ مجرد وصف وسـرد الأحـداث والوقـائع ، وإنما المقصود هو أن "تعـيش" الأحـداث أو قـل بلغـة "تريفيليـان" *G. Trevelian* " إنه وعى إلى حقيقة كأنها عجيبة وهى أنه في وقت ما مشى قبلنا على ظهر الأرض رجال ونساء ، أناس حقيقيـون مثلنـا اليوم ، شغلت أذهانهم أفكارهم الخاصة بهم وحركتهم عواطفهم الخاصة بهم ، إن هؤلاء الناس قد مضوا جميعاً إلى سبيلهم ، واختفى جيل منهم في أثر جيل وانتهوا تماماً كما سوف نختفي نحن أيضاً في القريب".[٤١] وعليه تصبح رسالة المؤرخ هي القيام بدور"الذاكرة"، وتتحدد وفقاً لذلك قيمة دراسة التاريخ باعتباره "إحياء لذكرى الخبرة الإنسـانية . بـدون التاريخ لن يكون لدينا معرفة بمن نكون ولا كيف أصـبحنا ، لنصـبح أشبه ما نكون بفاقدي الذاكرة الذين يتحسسون طريقهم في الظلام بحثـاً عن هويتهم المفقودة. إن أحداث التاريخ هي التي تولِّد فينا كل المشاعر والقيم والمثل التي تجعل الحياة ذات معنى ، فضلاً عـن أنهـا تعطـى الإنسان شيئاً يحيا من أجله ويناضل ويموت في سبيله". [٤٢] في عبـارة واحدة : **تدريس التاريخ بمعنى التفاعل الحي مع أحداثـه ووقائعـه ورمـــوزه** ، هنا - وهنا فقط - تحقـق دراسـة التاريـخ "قيمتـه الوظيفية" - بحسب تعبير "مارفك" *Marwic* - باعتباره يَسُـد حاجـة أصيلة لدى كل من الفرد والمجتمع في أن يعرف نفسـه ، أن يعـرف جذوره.[٤٣] فالإنسان حين يكون غير واع بذاته التاريخية ، فـإن كـل شيء يصبح محفوفاً بالمخاطر.[٤٤] والأمة حـين تتعـرض ذاكرتهـا للتشكيك والعدوان، تصبح أمـة مهـدَّدة في وجودهـا وأمنها القومي .

وهكذا تصبح "التجذيرية" أحد مكونات "منهج المهارة الخلقيـــة" - كما سبقت الإشارة - ، وتصبح التربية (من خـــلال فهـــم التـــاريخ والتعامل معه على النحو الذي أسلفنا) أساساً لبلـــوغ وتحقيـــق الغايـــة المنشودة : تشكيل ضمير الفرد، وضمير الأمة .

(٥) الضمير يتحدث بصوت التخييل

ثمة ملاحظة - أخيرة - تتعلق بالطبيعـــة الإنســـانية تســـتحق النظر والتأمل ، أعنى بها قدرة كل منا على "التخييل" : تمتع الإنســـان بالقدرة على الخيال ، والحلم ، والرؤية العاقلة - البصيرة - للأشياء ، وإعادة بناء وإعادة تنظيم المواقف ، فضلا عن رسم صور لما ينبغـــي أن تكون عليه الأشياء. في عبارة أخرى ، إنها القدرة على أن "يَمدّ" كل منا بصره وبصيرته متجاوزاً ما هو واقع وكائن إلى عـــوالم يصـــنعها ويحركها كيفما إرتأى ذلك. هذا " بُعْدُ " منطمر في طبيعة كـــل منـــا . على أن هذه القدرة - شأنها في ذلك شأن قدرات الإنســـان المختلفـــة - تحتاج إلى كشف، وصقل، وتهذيب ، وتنمية ... تحتاج تربية . وعليـــه فإن افتقار الإنسان إلى هذه القدرة يشير - بشكل أو بآخر - إلى قصور في تربية هذا الإنسان. ألسنا - أنت وأنا - ننظر إلـــى الإنســـان الـــذي يوصف بأنه " قصير النظر" أو أنه "ضيق الأفق" باعتبار ذلـــك نقيصـــة وعيباً فيه ، في الوقت الذي ننظر فيه بإعجاب إلى ذلك الذي يتمتع ببعد النظر والبصيرة الثاقبة التي تمكنه وتتـــيح لـــه أن "يـــرى " الارتبـــاط والعلاقة فيما بين الأشياء التي تبدو وكأنه لا يوجد ثمة علاقة بينها.[٤٥]

إن هذه القدرة التخييلية - كما تشير الدراسات السيكولوجية [٤٦] - هي التي تدفع الإنسان إلى السلوك الإستكشافى فضلا عن حفز واستثارة طاقاته الإبداعية والإبتكارية بما يتضمنه ذلك من القدرة علـــى تكـــوين صور وتصورات جديدة بتعبيرات وتركيبات وتشبيهات جديدة ، والقدرة على إعادة البناء وإعادة التنظيم التي تتيح له "رؤية" أشياء لـــم يـــدركها من قبل فيقوم بتشكيلها وتركيبها في صور جديـــدة. وعليـــه فقـــد بلـــغ بالبعض - ولهم في ذلك منطق ورؤية - في تقديرهم وإعلائهـــم لهـــذه "القدرة" إلى حد التأكيد على أن "أولئك الذين يفتقرون إلى القدرة علـــى الخيال والحلم والبصيرة ، الذين يحسبون أنهم قد نـــالوا تعليمـــاً جيـــداً لمجرد أنهم يتمتعون بمهارات فنية عالية أو يتقلدون وظـــائف هامـــة ، هؤلاء لا يمكن وصفهم بأنهم 'ربوا خلقيا ' لأنهم لا يملكون القدرة على القيادة ولا يعرفون إلى أيِّ وجهة يمكن أن يقودوا ".[٤٧]

وعليه ، يمكن القول أن امتلاك الإنسان لهذه القدرة من شـــأنه أن يتيح له أن "ينظر ويرى" - بلغة " فتجنستين" - ،وأن يُعقب ويحكم : الضمير يتحدث. هنا تتكشف للإنســـان الفجـــوة القائمـــة بـــين الآمـــال والطموحات الكبرى التي نتطلع إليها والإحباطـــات والإخفاقـــات التـــي يشهدها الواقع المعيش ، الأمر الذي يتيح لنا أن نصدر حُكمـــاً - يقينـــاً سوف يكون مؤلماً وموجعاً - يتعلق بالواقع الذي ننحدر إليه ونهوى فيه شئنا ذلك أم أبينا. إنه حُكم يصدر عن صوتٍ داخل كل منـــا : صـــوت الضمير الذي يتحدث بلغة قاسية . ليس هناك أصعب ولا أقســـى علـــى الإنسان من أن يكتشف - أو يتكشف له - كم كان أعمـــى وكـــم كـــان أصماً؟!. على أن الضمير - كيما يتحدث بهذا الصوت - فإن صـــاحبه

لابد أن يتمتع بقدرة على النقد والتفكير الناقد فضـــلاً عـــــن شـــجاعة المواجهة ، فالإنسان كيما يكون شجاعاً - كما يُـــذكرنا "أرسطـــــو" - يتعين عليه أن يقوم بأعمال شجاعة. إن مـــن شـــأن حـــديث الضـــمير بهذا الصوت أن تتملكنا مشاعر الخوف والتهديد ، حين "ترى" مـــا لـــم نكن نراه .

يقيناً سوف يتحدث الضمير - في هذه الحالة - بلغة مستقبليّة ، تعبِّر عما سوف يكون ، من خلال ما يطرحـــه مـــن رؤى وتوقعـــات للمستقبل. إن الحكم على هذه الرؤى لا يكون - ولا ينبغي أن يكون - بالرجوع إلى معايير علمية (مدى دقتها وصدقها العلمي)، ذلك أن قيمتها الحقيقية تكمن فيما يُطلق عليه القوة التخييليـــة *imaginative power* بمعنى "قدرتها على أن تنتزعنا من الواقع المعيش ، وقدرتها علـــى أن تزودنا بالآذان التي تسمع ما لم نكن قادرين على ســماعه ، وقـــدرتها على أن تزودنا بالعيون التي ترى ما كان يصعب علينا رؤيته ، فضـــلا عن الشجاعة التي تتيح لنا أن نعمل ونسلك بطرق وأساليب جديـــدة لـــم نألفها من قبل".[٤٨] في عبارة واحدة يمكن القول : أن هذه القوة التخييلية تتيح لنا وتحفزنا إلى دخول عالم "الممكنات". وعليه فإنه حـــين يتحـــدث الضمير بصوت التخييل ، فإننا ســنكون قـــادرين علـــــى أن "نـــرى" المستقبل وما يُنبئ به من مصاعب وأزمات لنعمل - من الآن - على تجنبها والنجاة منها ، وأن نرى - بالمثل - ما يُبشِّر بـــه مـــن آفـــاق ونعمل على بلوغها. فأولئك الذين يتمتعون بقدرة عالية على التخييـــل ، يمكنهم - بدون شـــك - استحضـــار صـــور وأشـــكال أكثـــر دقـــة ومصداقية.[٤٩]

وعليه ، يصبح إنماء التخييلية أساساً في التربية الخلقية إذا ما أردنا بلوغ الغاية : تشكيل الضمير. ويتطلب تحقيق هذا ضرورة تدريب الصغار على أساليب التفكير الناقد فضلاً عن قدرات استخدام هذه الأساليب ، كما يتطلب تشجيعهم على التأمل وعلى التفكير بطرائق أكثر عمومية وتحرراً ، وتنمية قدرتهم العقلية على تكوين الصور والتصورات الجديدة بما يتضمنه ذلك من عمليات الدمج، والتركيب، وإعادة التركيب ، الأمر الذي يتطلب - بلغة " سقراط " - معلماً ليس كسائر المعلمين : معلماً ملهماً ... وذلك هو التحدي !!.

❑ ❑ ❑

خاتمة

ما تقدَّم يمثل "**محاولة**" لتناول مفهوم الضمير بهدف التوضيح المنطقي ، انطلاقاً من قناعة فلسفية ومنهجية مؤداها : أن أي محاولة للوقوف على دور التربية في تشكيل الضمير فضلا عن كيفية اضطلاع التربية بذلك الدور ، تتوقف - في المقام الأول - على ما لدينا من معرفة وفهم لطبيعة الضمير وكيف يعمل . وعليه ، يصبح تحليل مفهوم الضمير أساسا ومنطلقاً لأي مسعى تربوي أصيل يستهدف التنشئة الخلقية ، باعتبار ذلك هو المدخل الصحيح لتحديد العناصر والمكونات التي تدخل - أو ينبغي أن تدخل - في تشكيل الضمير ، ومن ثم تصبح تنمية تلك العناصر أساساً للتربية الخلقية المنشودة .

إن أي محاولة لقيام التربية بدورها في تشكيل الضمير يتعين أن تأخذ بعين الاعتبار كافة العناصر والمكونات التي سبقت الإشارة إليها في تحليلنا لمفهوم الضمير والأصوات المتعددة والمتباينة التي يتحدث بها. إن ذلك هو الأساس الذي يجب أن نبدأ منه قبل الشروع في البحث عن الأساليب والإجراءات التي تعين على تحقيق الهدف : تشكيل الضمير ، وتلك كانت الغاية والمقصد من وراء هذه "الرؤية الفلسفية التربوية". إن هذا التوضيح المنطقي لمفهوم الضمير من شأنه أن يعيننا - حسب تعبير" شفلر" - على معرفة : **ماذا عسانا فاعلون حين نعلم ، وما المستهدف من التعليم ؟.**

الهوامش

1. B. Chazan and J. Soltis, eds. “General Introduction”, in ***Moral Education*** (New York: Teachers College Press, 1979) , pp. 1-2.

2. T. F. Green, ***The Formation Of Conscience In An Age Of Technology*** (Syracuse, N.Y. : Syracuse University - The John Dewey Society, 1984), p.1.

3. Chazan and Soltis, eds. ***Moral Education***, p. 5.

4. R. D. Archambault, “Criteria for Success in Moral instruction”, in ***Moral Education,*** eds**.** Chazan and Soltis.

٥. حين نقول أن شيئا ما "خلقي" *being moral* (مشكلة خلقية ، أحكام خلقية، حجج خلقية ....) ، فإن هذا لا يعني كون ذلك الشيء "صائب خلقيا" *morally right* ، وإنما يعنى : أنه شيء متعلق بالأخلاق ومتصل بها (يدخل ضمن مجال البحث الخلقي) ، ومن ثم فإنه يقف على طرف النقيض مع كون الشيء غير أخلاقي *non-moral* (لا يدخل ضمن مجال البحث الخلقي). في حين يكون الشيء لا أخلاقيا *unethical / immoral* حين يتعارض مع مبادئ الأخلاق.

See:- W. Frankena , ***Thinking About Morality*** (Ann Arbor, Mich. : The University of Michigan Press, 1980).

6. D. B. Klein, ***The Concept of Consciousness*** (Lincoln, Nb. : University of Nebraska Press, 1984).

7. R. Ellis, ***An Ontology of Consciousness*** (Boston, Mass. : Kluwer Academic Publishers, 1986).

٨. الإتيمولوجى ***Etymology*** هو "علم تاريخ الكلمات" ، ويُعنى بدراسة تاريخ الكلمة وتطور دلالاتها.

See:- Peter Angeles, ***A Dictionary of Philosophy*** (New York : Harper & Row , 1981) , p. 4

9. Thomas Aquinas, ***Summa Theologica*** (London : Burns, Oates, and Washbourne, Ltd., 1960 ; reprint ed., 1975) , Qu. 79 , Art. 13

10. - J. Aronfreed , ***Conduct and Conscience***(New York : Academic Press, 1968).

- J. Aronfreed "Some Problems for a Theory of the Acquisition of Conscience", in ***Moral Education,*** eds. C. M. Beck, B. S. Crittenden and E. V. Sullivan (Toronto : University of Toronto Press, 1971), pp. 183-199

11. Lawrence Kohlberg, ***Stages in the Development of Moral Thought and Action*** (New York : Holt, Rinehart and Winston, 1970).

12. W. Kay , ***Moral Development*** (London : George Allen and Unwin, 1968).

13. لمزيد من التفاصيل عن حالة "التشوش" هذه يمكن الرجوع إلى :

- S. Toulmin, ***An Examination of the Place of Reason in Ethics*** (Cambridge : Cambridge University Press , 1960) , pp. 170-181.
- W. Frankena, ***Ethics*** (Englewood Cliffs, N. J. : Prentice- Hall, Inc. , 2d ed. , 1973), pp. 1-10.

١٤. يجدر التمييز ـ من زاوية تحليلية ـ بين "**الاسم**" فلسفة philosophy و"**الفعل**" يتفلسف *philosophize* فالاسم يشير إلى شيء *a thing* أو قل إلى نتاج *product* التفكير الفلسفي كأن نقول "فلسفة ديوى" أو "الفلسفة البراجماتية" .... في حين أن الفعل (يتفلسف) يشير إلى ذلك النشاط *activity* أو تلك العملية *process* التي يقوم بها الفيلسوف (الشرح ، التوضيح ، التحليل ، التركيب ، النقد .....) وعليه فإن التفلسف يتطلب نوعا من "الاحتراف" الفلسفي أساسه التمكن من مهارات وطرائق التفلسف واستخدامها في تناول الموضوعات والأفكار.

١٥.لمزيد من التفاصيل عن "نظرية" فتجنستين في المعنى والاستخدام" يمكن الرجوع إلى : -

Hani A. Farag , ***Philosophical Analysis and Education : An Examination of Israel Scheffler's Analysis*** (Published Ph.D. Dissertation, University of Pittsburgh, 1981) , pp. 189-213.

١٦. لمزيد من التوضيح لمفهوميّ "الإبهام" و"الغموض" يمكن الرجوع إلى الفصل الموسوم (النظرية والتطبيق في ميدان التربية : مناظرة فلسفية).

17. C. D. Broad, "Conscience And Conscientious Action", in ***Moral Concepts***, ed. Joel Feinberg (Oxford : Oxford University Press, 1978) , p. 74.

١٨. لو تأملت نمط حياتنا ، ونمط التفاعلات السائدة فيما بيننا ، لأدركت على الفور طبيعة المشكلة (ثقافة الصخب والضجيج) !!! ... وفى المقابل أتأمل دائما قول لقمان عليه السلام لابنه وهو يعظه قائلاً "يا بُنَيَّ الصمت حُكْم وقليل فاعلـه" ، درس في التنشئة الاجتماعية. **هذه دعوة للنظر والتأمل.**

19. Lionel Trilling , ***Sincerity and Authenticity*** (Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1972).

ويلاحظ ' تريلنج ' ــ كذلك ــ غياب وتجاهــل مفهــوم "الشــرف" فــي الأدبيات المعاصرة ، في حين أن هذا المفهوم كان "بارزا ومحوريا" فــي دراسة وفهم الدوافع الإنسانية والتربية الخلقية من عصر توماس هوبــــز *T. Hobbes* (١٦٧٩) وحتى منتصف القرن التاسع عشر!!

٢٠. سيطر على الفكر الفلسفي وجهتان متنازعتان للنظر فيما يتعلــق بمســألة "الحس والأحاسيس":وجهه النظر ديكارتية ، ووجهة النظــر الســلوكية . **أما الأولى** والتي تمتد بجذورها الفلسفية إلى عصور سابقة على 'ديكــارت' فتؤكد على : "أنا" فقط (لا أحد غيري) الذي أطلع مباشرة على كل ما يدور في عقلي. كل ما يدور داخلي ــ إذن ــ عرضــة للمســاءلة والمراجعــة والتفنيد من جانبي أنا فقط. وعليه فأنا فقط "أعرف" أنى أتألم ، في حــين أن غيري يستطيع أن "يستنتج" أنى أتألم. ومن ثم فإنه إذا كانت وجهة النظــر الديكارتيــة صحيحة ، فإن ذلك يعنى أنه ليس بمقدور إنسان أن يتعلم مــن الآخر اللغة التي يعبر بها عن ألمه ، ولكنه يتعلمها من تجربته الخاصــة ، وذلك لأني لا أعرف على وجه التحديد ما يحسه الآخــر حــين يقــول أن "ضرسه يؤلمه" ، ولكنى أعــرف مــا أحســه حــين يــؤلمني ضرســي. **أما وجهة النظر الثانية** (السلوكية) فتؤكد على أن : السلوك ــ فقط ــ هو القابل للملاحظة ومن ثم يمكن دراسته. وعليه فإنها تنكر وجود ــ أو حتــى إمكانية وجود ــ ثمة شيء داخلي تتعذر ملاحظته. وهكذا فإننا حين نقول بأن "فلان يتألم" فكأننا نقول ــ ولكن بطريقة أخــرى ــ أن "فلانــا يســلك بطريقة معينة" ، ومن خلال مظاهر سلوكه يصبح بمقــدورنا أن "نعــرف" أنه يتألم ، كما "يعرف" هو تماما.

أما الرؤية الفلسفية المعاصرة التي قامت على أساس دحض وتفنيد كلا من وجهتي النظر السابقتين باعتبارهما "زائفتان" ، فهي التي قدمها ' فتجنستين' والتي تؤكد على أن : المشاعر والأحاسيس لا يمكن تسميتها حيث لا توجــد

ثمة "قاعدة" ـــ ولا يمكن أن توجد ـــ لتسميتها ، علـــى أن هـــذا لا يعنـــى ـــ كما يؤكد " فتجنستين" ـــ تقليلا مـــن أهميـــة المشـــاعر والأحاســـيس ، ولا يعنى كذلك أننا لا نستطيع أن نعبر عنها ، وإنما يعنـــى ـــ ببســـاطة ـــ أن هناك مواقف يصعب فيها علينا أن نصف مشاعرنا ، ومن ثـــم يصـــعب علينا تسميتها.

للمزيد من التفاصيل حول وجهات النظر هذه ، يمكن الرجوع إلى : -

Hani Farag , ***Philosophical Analysis and Education*** , pp. 214-220.

٢١. كم نسمع في حياتنا اليومية من يعبر عن هذه "الورطة" حين يقـــرر : أنه يقيم ويعيش حياة خاصة هادئة ومستقرة ، ولكن تبدأ المشـــاكل حـــين يخرج من هذه الدائرة إلى "الحياة العامة" فلا هو بقادر على أن يتكيـــف ، ولا بقادر على أن يتغير، ولا بقادر على أن يغير النـــاس ، وتلـــك هـــي المشكلة !!

22. T. F. Green , ***The Formation Of Conscience In An Age Of Technology*** , p. 7.

٢٣. من دوركايم *Durkheim* إلى جورج ميـــد *G. H. Mead* وهـــذه هـــي الفكرة "المحورية" والرئيسة ... **أنظر على سبيل المثال : -**

- Emile Durkheim , ***Moral Education*** (New York : The Free Press , 1961) , Chap. 7.
  "Individualism and the Intellectuals", in ***Emile Durkheim on Morality and Society*** , ed. Robert Bellah (Chicago , Ill. : University of Chicago Press, 1973).
- Robert Nisbet , ***The Sociology of Emile Durkheim*** (New York : Oxford University Press , 1974) , Chap. 1.

24. Theodor Gomperz , ***Greek Thinkers : A History of Ancient Philosophy*** (New York : Humanities Press , 1964).

25. Carol Gilligan, ***In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*** (Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1982).

26. J. Wilson, N. Williams and B. Sugarman, ***Introduction to Moral Education*** (Harmondsworth , Eng. : Penguin Books , 1967) , pp. 44-45.

27. Robert Dreeben , ***On What is Learned in School*** (Reading, Mass. : Addison - Wesley, 1968) , pp. 66-67

28. See : Israel Scheffler , ***The Language of Education*** (Springfield , Ill. : Charles C. Thomas Publisher , 1960) , Chap. 5.

29. R. S. Peters , ***Moral Development and Moral Education*** (London : George Allen and Unwin, 1981) , Chap. 1.

30. T. F. Green, ***Work, Leisure, and The American Schools*** (New York : Random House, 1968) , p. 164.

31. See : John Wilson, ***Moral Thinking*** (London : Heinemann Educational Books , Ltd. , 1970) , Chap. 1.

32. Green , ***The Formation of Conscience*** , pp. 12-15.

٣٣. تأمل كذلك صفة "التعلق" ، فهي الأخرى طبيعية : فهناك تعلق "طبيعـــي" بين الوالدين والطفل ، الأمـــر الذي لا يحتاج إلى أن يُتعلَّم.

34. Green , ***The Formation of Conscience*** , p. 16.

٣٥. هناك من أكد على أن "المنفعـــــــــــة" هي غاية الأفعــــال الإنسانية ومعيار الأحكـــــام الخلقيــــــة ، فلقـــد أقـــــــام "مـــل" *J. S. Mill* مذهبه الأخلاقي على أساس مذهب المنفعة الأخلاقي (الذي يوجــب علـــى الإنسان العمل على تحقيق السعادة) بدلا من مذهب المنفعـــة الســـيكولوجي الذي تبناه وبشر به أستاذه "بنتام" *J. Bentham* (الإنسان بطبيعته يطلـــب بالفعل تحقيق السعادة في كل فعل يأتيه). فالمنفعة عند "مل" تقتضى من كـــل فرد أن ينصف غيره ويخلص في تحقيق منافعـــه إخلاصـــه فـــي تحقيـــق مصالحـــه هو ، ومن ثم فقد حَمَدَ "مل" تضحية الفـــرد بذاتـــه مـــن أجـــل الآخرين فيما يعرف بمفهوم "البطل أو الشهيد" ذلك الذي يضـــحى طواعيـــة واختيارا من أجل أن يســـمو علـــى ســـعادته الخاصـــة لتحقيـــق الســـعادة للمجمــــــوع. وهناك من أقـــــام مذهبه الأخلاقي على فكرة "الواجب" كمـــا فعــــل " كانت" *Kant* الذي أنكر ربط الأخلاقيـــة *morality* بنتائــــــج الأفعال (اللذات والآلام أو المنافع والمضار) وجعل قيمة الأفعال قائمة فـــي باطنها وليس في الغايات التي تقوم خارجها ، وعليه فقد أكد على أن الفعـــل الخلقي يتحتم أن يصدر عن احترام لمبدأ الواجب (فلو أدى المـــرء واجبـــا ــ كإنقاذ غريق مثلا ــ وكانت لديه دوافع عدة من بينها دافـــع الواجـــب ، وجب لكي يكون التصرف أخلاقيا أن يكون دافع الواجب وحده كافيا لإتيـــان الفعل) ، فالإنسان لا يكون فاضلا حين يسعى إلى تحقيق منافعـــه وإشـــباع رغباتـــــه ــ وإن كان له أن يفعل ذلك ــ بل حين يسعى إلـــى أن يـــؤدى الواجب لذاته بباعث من تقديره العقلي لمبدأ الواجب ، من غير أن تتـــدخل عواطفه أو ميوله ، ومن غير اعتبار لما يترتب على تأديته من نتائج وآثار. في عبارة واحدة يصبح "الواجب" هو ضرورة العمل بـــوازع مـــن احتـــرام الواجب.

36. G. J. Warnock, ***Morality And Language*** (Totowa , N. J. : Barnes & Noble Books, 1983) , p. 158.

37. John Dewey , ***Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*** (New York : The Free Press, 1916 ; reprint ed. 1966), pp. 350-354.

٣٨. الأفعال المتضمنة في علاقة الصداقة ليست أفعالا إجبارية. ومن ثم فإنه لو نظر إلى هذه الأفعال من خارج إطار وحدود العلاقة ذاتها (من منظور المشاهد مثلا) فإنها سوف تبدو أفعالا لا مبرر لها باعتبارها أفعالا لا يمليها الواجب. الصداقة كعلاقة "خلقية" تتطلب (أ) قدرا من التبادلية ، (ب) وقدرا من المساواة والتكافؤ ، (ج) وقدرا من المزج بين "حب الذات" و "حيادية الذات" ، وتلك ـ الأخيرة ـ هي المعضلة. ففي الصداقة "الحقيقية" يكتشف كل صديق شيئا في صديقه ، حيث يعمد كل منهما إلى أن يكشف عن ذاته لتظهر لصديقه من خلال علاقته به ، ومن ثم يصبح الفرد أكثر معرفة بذاته حين يصبح أكثر معرفة للآخرين وبالآخرين. وعليه فحين "يكتشف" ذاته من خلال الآخرين ومدى تقديرهم له ، فإن ذلك يسهم في تحقيق "حب الذات" ، أما "حيادية الذات" فإنها تحدث حين يقبل الأصدقاء بالمخاطرة التي تكتنف محاولة كل منهم جعل الآخر يكتشفه ويعرفه. الصداقة ـ إذن ـ ليست علاقة تقوم على "التضحية بالذات" ، على الرغم من أنها تشير إلى ذلك الاحتمال.

39. Green , ***The Formation of Conscience*** , p. 22.

40. Ibid. , p. 22.

41. G. J. Renier, ***History : Its Purpose And Method*** (Boston , Mass. : Beacon Press, Inc. , 1965) , p. 29.

42. Robert Daniels, ***Studying History : How And Why?*** (Englewood Cliffs , N. J. : Prentice - Hall , Inc. , 1966) , pp. 3-4.

43. Arthur Marwick, ***The Nature of History*** (New York : Macmillan Co. , 1970) , p. 14.

44. J. H. Plumb, ***The Death of the Past*** (Boston, Mass. : Houghton Mifflin , 1971) , p. 17.

45. J. Bronowski, ***Science And Human Values*** (New York : Harper & Row, Publishers, 1972).

٤٦. لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

- P. J. Hampson, D. F. Marks and J. T. Richardson, eds. ***Imagery: Current Development*** (London: Routledge and Kegan Paul, 1990).
- Alan Richardson, ***Individual Differences In Imaging : Their Measurement, Origins, And Consequences*** (New York : Baywood Publishing Co., 1994).
- A. A. Sheikh and K. S. Sheikh , eds. ***Imagery in Education*** (New York : Baywood Publishing Co. , 1985).
- A. A. Sheikh , ***Imagery : Current Theory, Research and Application*** (New York : John Wiley & Sons , 1983).

47. Green , ***The Formation of Conscience*** , p. 24.

48. Ibid. , p. 26.

49. James Gustafson, "Education For Moral Responsibility", in ***Moral Education : Five Lectures*** (Cambridge, Mass. : Harvard University Press , 1970 ; 3 rd. printing 1975).

المراجـــــع

1- Angeles, Peter. ***A Dictionary of Philosophy***. New York : Harper & Row, 1981.

2- Aquinas, Thomas. ***Summa Theologica***. London : Burns, Oates, and Washbourne, Ltd., 1960 ; reprint ed. 1975.

3- Archambault, R. D. "Criteria for Success in Moral Instruction". In ***Moral Education***. Edited by B. Chazan and Jonas Soltis. New York : Teachers College Press, 1979.

4- Aronfreed, J. ***Conduct and Conscience***. New York: Academic Press, 1968.

5- Aronfreed, J. "Some Problems for a Theory of the Acquisition of Conscience." In ***Moral Education.*** Edited by C. M. Beck, B. S. Crittenden and E. V. Sullivan. Toronto : University of Toronto Press, 1971.

6- Broad, C. D. "Conscience and Conscientious Action". In ***Moral Concepts***. Edited by Joel Feinberg. Oxford : Oxford University Press, 1978.

7- Bronowski, J. ***Science And Human Values***. New York : Harper & Row, Publishers, 1972.

8- Chazan, B. and J. Soltis. "General Introduction." In ***Moral Education.*** Edited by Chazan and Soltis. New York : Teachers College Press, 1979.

9- Daniels, Robert. ***Studying History : How And Why?*** . Englewood Cliffs, NJ. : Prentice - Hall, Inc., 1966.

10- Dewey, John. ***Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education***. New York : The Free Press, 1916 ; reprint ed. 1966.

11- Dreeben, Robert. ***On What is Learned in School***. Reading , Mass. : Addison – Wesley, 1968.

12- Durkheim, Emile. ***Moral Education.*** New York : The Free Press, 1961.

13- Durkheim, Emile. "Individualism and the Intellectuals." In ***Emile Durkheim on Morality and Society***. Edited by Robert Bellah. Chicago, ILL. : University of Chicago Press, 1973.

14- Ellis, R. ***An Ontology of Consciousness***. Boston, Mass. : Kluwer Academic Publishers, 1986.

15- Farag, Hani A. ***Philosophical Analysis and Education : An Examination of Israel Scheffler's Analysis***. Published Ph. D. Dissertation, University of Pittsburgh, 1981.

16- Frankena, W. ***Ethics***. 2nd . ed. Englewood Cliffs, NJ. : Prentice - Hall, Inc. , 1973.

17- Frankena, W. ***Thinking About Morality***. Ann Arbor, Mich. : The University of Michigan Press, 1980.

18- Gilligan, Carol. ***In a Different Voice : Psychological Theory and Women's Development*** . Cambridge , Mass. : Harvard University Press, 1982.

19- Gomperz, Theodor. ***Greek Thinkers : A History of Ancient Philosophy***. New York : Humanities Press, 1964.

20- Green, Thomas. ***Work, Leisure, and The American Schools***. New York : Random House, 1968.

21- Green, Thomas. ***The Formation of Conscience In An Age of Technology***. Syracuse, NY. : Syracuse University Press - The John Dewey Society, 1984.

22- Gustafson, James M. "Education For Moral Responsibility." In ***Moral Education : Five Lectures***. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1970 ; 3 rd. printing 1975.

23- Hampson, P. J. ; D.F. Marks ; and J.T. Richardson., eds. ***Imagery : Current Development***. London : Routledge and Kegan Paul, 1990.

24- Kay, W. ***Moral Development***. London : George Allen and Unwin, 1968.

25- Klein, D. B. ***The Concept of Consciousness***. Lincoln, Nb. : University of Nebraska Press, 1984.

26- Kohlberg, Lawrence. ***Stages in the Development of Moral Thought and Action***. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1970.

27- Marwick, Arthur. ***The Nature of History***. New York : Macmillan Co. , 1970.

28- Nisbet, Robert. ***The Sociology of Emile Durkheim***. New York : Oxford University Press, 1974.

29- Peters, R. S. ***Moral Development and Moral Education***. London : George Allen and Unwin, 1981.

30- Plumb, J. H. ***The Death of the Past***. Boston, Mass.: Houghton Mifflin, 1971.

31- Renier, G. J. ***History : Its Purpose And Method***. Boston, Mass. : Beacon Press, Inc., 1965.

32- Richardson, Alan. ***Individual Differences In Imaging : Their Measurement, Origin, And Consequences***. New York : Baywood Publishing Co., 1994.

33- Scheffler, Israel. ***The Language of Education***. Springfield , ILL. : Charles C. Thomas Publisher, 1960.

34- Sheikh, A. A. ***Imagery : Current Theory, Research and Application***. New York : John Wiley & Sons, 1983.

35- Sheikh, A. A. and K.S. Sheikh., eds. ***Imagery in Education***. New York : Baywood Publishing Co., 1985.

36- Toulmin, S. ***An Examination of the Place of Reason in Ethics***. Cambridge : Cambridge University Press, 1960.

37- Trilling, Lionel. ***Sincerity and Authenticity***. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1972.

38- Warnock, G. J. ***Morality And Language***. Totowa, NJ. : Barnes & Noble Books, 1983.

39- Wilson, J. ; N. Williams ; and B. Sugarman. ***Introduction to Moral Education***. Harmondsworth, Eng. : Penguin Books 1967.

40- Wilson, John. ***Moral Thinking*** . London : Heinemann Educational Books , Ltd., 1970.